



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

II CONIEN 2019

ÁREA:
Formação de Professores

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

A VALORIZAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO ANALÍTICO

MENDES, Brenda Raíza Domingos¹

MARCOLINO, Kessy Eduarda Aparecida²

ARAÚJO Roberta Negrão de³

Resumo

O presente estudo tem como finalidade apresentar a percepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação à sua identidade docente, bem como a forma como os agentes de seu entorno, isto é, os familiares dos estudantes compreendem a valorização profissional. Foi evidenciada a influência da valorização social na identidade do professor. O artigo salienta a relação entre a identidade docente e a valorização recebida por seu entorno, de modo que aquela é consolidada com base em elementos advindos desta. Ademais, a pesquisa visa, além de analisar, esclarecer alguns conceitos e posicionamentos estereotipados frente à docência, a exemplo o fato de muitos acreditarem que a licenciatura explica-se por segunda opção, sem exigências de estudos, empenho teórico e acadêmico ou produção científica educacional. Tal análise consolidou-se por meio da coleta de dados, utilizando instrumentos como entrevista com os professores e questionário respondido pelas famílias. A discussão refere-se ainda ao modo como muitos docentes ainda acreditam que a formação de professores passa pelo âmbito vocacional, o que descaracteriza a profissionalização da docência. O artigo está dividido em três seções principais, as quais abordam respectivamente: a constituição da identidade docente, as formas de valorização do professor, com ênfase na valorização social e a análise dos dados coletados, apresentados de forma quanti-qualitativa, por meio das unidades de análise estabelecidas previamente.

Palavras-chave: Formação de professores. Identidade docente. Valorização do professor.

Abstract

The present study aims to present the teachers' perception of the initial years of elementary school in relation to their teaching identity, as well as the way in which the agents of their surroundings, that is, the students' families, understand the professional appreciation. It was evidenced the influence of social appreciation on the teacher's identity. The article highlights the relationship between the teacher identity and the appreciation received in their surroundings, in a way that the first is consolidated based on elements of the latter. In addition, the research

¹ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN) Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: brendaraiza_edu@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: kessy.eduarda@gmail.com

³ Docente do PPGEN da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Email: robertanegrao@uenp.edu.br

intends, besides analyzing, clarify some concepts and stereotyped positions concerning the teaching practice, for example, the fact that many people believe that undergraduate courses related to teaching are second options, with no studying dedication, theoretical endeavor or educational scientific production. This analysis was consolidated through the data collection, using tools such as interview with teachers and questionnaire answered by families. The discussion also refers to the way in which many teachers still believe that the teachers training goes through the vocational field, which deprives the teaching professionalization. The article is divided into three main sections, which addresses, respectively: the constitution of the teaching identity, the ways of valuing the teacher, with emphasis on social appreciation and the analysis of the data collected, presented in a quantitative-qualitative way, through the analysis units established previously.

Keywords: teachers training. teacher identity. teacher appreciation

Introdução

O trabalho do professor consiste no ensino de conhecimentos científicos acumulados historicamente pela sociedade, mas não deixa de considerar e produzir a humanidade nos sujeitos. Tomando como princípio fundamental apenas a humanização, o trabalho docente é visto por muitos, inclusive por alguns docentes, como vocação, dom ou exercício de amor, o que acarreta a desvalorização profissional, social e salarial, bem como acaba por associar fundamentos equivocados no reconhecimento do professor como representante da profissão, levando-os a constituir uma identidade docente que muitas vezes é destituída de análise de sua prática pedagógica e preocupação com a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como justificativa a necessidade de análise das significações do ser professor, tanto para os próprios docentes, no sentido de constituição de sua identidade, como para a comunidade de seu entorno, como familiares, amigos, pais de alunos e os próprios estudantes, analisando a valorização do professor como profissional da educação.

É necessário também discorrermos sobre como o professor se vê, pois é o sentir-se professor que faz toda a diferença em sua atuação. A identidade profissional é constituída ao longo de sua formação, mas não se distancia de sua valorização, já que o modo como o docente se percebe é também reflexo de como a sociedade reconhece esse profissional.

Deste modo, temos como questão investigativa: qual percepção o entorno social tem do professor, bem como o impacto desta na formação da sua identidade docente?

A partir do problema, propusemos como objetivo geral: analisar a percepção que o docente tem de si, bem como da comunidade em que está inserido, possibilitando desta forma

o estabelecimento de objetivos específicos, a saber: (1) abordar o conceito de identidade docente e sua relação com a formação; (2) discutir a valorização do professor em seu entorno social; (3) apresentar a concepção dos professores envolvidos em relação à identidade docente.

Nesse sentido, o artigo encontra-se organizado em três seções, além das considerações finais. A primeira seção relaciona-se aos aspectos da identidade do professor, explicitando ainda influências da sociedade atual na constituição desta. A apresentação das formas de valorização docente é abordada na segunda seção, na qual discutiremos de modo mais efetivo a valorização social, pois essa é o objeto dessa pesquisa. A terceira seção apresenta os dados coletados com os professores e as famílias dos educandos.

A constituição da identidade docente na sociedade atual

A valorização docente está intimamente relacionada à identidade do professor. Define-se por identidade o conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la.

No entanto, embora a identidade refira-se às características subjetivas do indivíduo, ela também se relaciona a construções sociais que este estabelece com seu entorno. Assim, um sujeito embora assuma diferentes papéis nas mais diversas funções sociais, não pode desvincular-se totalmente de suas percepções, já que uma influencia a outra.

As transformações sociais decorrentes da era do capitalismo impõem para a escola um desafio bem maior, pois esta, como detentora do conhecimento científico produzido ao longo dos séculos pela sociedade, deve também constituir saberes e distribuí-los a essa nova geração, que tanto tem acesso as informações mas pouco as convertem em conhecimento.

Recaímos nas circunstâncias em que o docente se reconhece como tal, pois não é apenas o título acadêmico de professor que constitui sua identidade profissional. É evidente que um professor não deve apenas ter o domínio do conhecimento que se pretende transmitir, no entanto para que haja um ensino efetivo, este é um elemento *sine qua non*⁴.

Ademais, é necessário afirmar que a identidade docente modifica-se ao longo de sua trajetória na profissão, pois ao passo que possui características fixas, também é constantemente incorporada de experiências e novas concepções que interferem no sentir-se professor.

⁴ Locução adjetiva que originou-se do latim e quer dizer: “sem a qual não”. Utilizada para designar condição extremamente necessária, sem a qual não é possível a realização de algo, essencial.

Destarte, destacamos que a formação de professores não pode admitir como condição para a docência o que chamamos de vocação, ou seja, o desejo à priori que o sujeito apresenta no tocante a ser professor, tomando por fundamento apenas o anseio por influenciar alguém.

A valorização do professor em seu entorno social

Ao longo da história, o professor sempre foi uma figura importante para a formação da sociedade, porém nem sempre este profissional da educação é visto com tal importância. Nos inúmeros debates acerca da educação brasileira a principal questão discutida é a extrema importância de uma política para a formação e valorização profissional dos professores.

Quando pensamos em valorização do professor, nos remetemos a questão financeira, mas é necessário entender que há três formas de valorização: a salarial, a social e a profissional.

O professor de hoje é diferente do que era no passado, não tanto em suas funções, mas em seu perfil profissional, pois de acordo com Malacrida e Barros (2013) ao questionar os próprios professores em relação aos desafios enfrentados em sua profissão, quais maiores dificuldades encontrados na escola, o que mais os estimulam a continuar nesta profissão, as mudanças mais urgentes e o que deve ser mantido, as respostas são muito diferentes daquelas do século passado, já que a escola reproduz a sociedade e está sempre em constantes mudanças.

Assim, é de máxima urgência que esta valorização seja concretizada em todos os níveis, mais ainda dentro das próprias escolas, para que assim, o docente possa se perceber com a importância que tem perante a sociedade, e como consequência aquela vai também ser condizente em relação a valorização deste profissional, oferecer melhores condições de trabalho, um salário que condiz com sua atuação e o respeito que esta classe como outras merecem.

Encaminhamentos Metodológicos

A pesquisa de campo foi realizada por meio de aplicação de dois instrumentos de coleta de dados: entrevista com os docentes e questionário para as famílias dos estudantes dos respectivos professores participantes, sendo que as entrevistas tiveram concessão por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O *lôcus* de pesquisa foi em duas escolas: uma pública de um município com cerca de onze mil habitantes e outra privada de outra cidade, de aproximadamente trinta mil habitantes, ambas localizadas no norte do estado do Paraná. Em cada escola, dois professores foram entrevistados, um deles com tempo de atuação no Ensino Fundamental inferior e outro superior

a cinco anos. Usamos o código E1M1 para a escola 1 do município 1 (pública) e E1M2 para a escola 2 do município 2 (privada), codificados conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Codificação dos professores envolvidos

Professor um da E1M1	P1M1
Professor dois da E1M1	P2M1
Professor um da E1M2	P1M2
Professor dois da E1M2	P2M2

Fonte: as autoras (2018).

Cada turma recebeu vinte questionários, totalizando um número de oitenta. Reconhecemos que o número de participantes na coleta de dados deve considerar uma margem de não devolução dos instrumentos, assim, dos oitenta questionários entregues, obtivemos trinta e cinco respondidos. Estes serviram de *corpus*⁵ para a análise de dados.

Resultados

O que dizem as famílias?

Dos trinta e cinco questionários devolvidos, dezesseis referem-se ao município um, enquanto dezenove apresentam os dados de pesquisa no município dois. Deste modo, elaboramos o Quadro 2 que apresenta o grau de escolaridade dos pais por município.

Quadro 2 – Grau de escolaridade dos pais

Lócus de Pesquisa	Grau de escolaridade dos pais participantes
M1- 16 (Pública)	Ensino Fundamental Completo- 30%
	Ensino Médio Incompleto-15%
	Ensino Médio Completo-55%

⁵ Araújo, R.N. (2017, p.13), fundamentada em Moraes e Galiuzzi (2007), indica que “‘*Corpus*’ é conceituado como a matéria-prima da análise textual, sendo constituído pelo conjunto de documentos e produções textuais que são objeto de pesquisa. Tal “corpus” pode ser tanto documentos já existentes, como os produzidos para a pesquisa”.

M2- 19 (Privada)	Ensino Fundamental Completo- 6%
	Ensino Médio Incompleto- 12%
	Ensino Médio Completo- 18%
	Ensino Superior Incompleto- 24%
	Ensino Superior Completo- 20%
	Pós Graduação- 20%

Fonte: as autoras (2018).

A elaboração do questionário respondido pelas famílias dos estudantes, estruturou-se em unidades de análises, definidas *a priori*: (1) a relevância da instituição escolar, (2) o papel do professor e (3) os aspectos da valorização deste.

A primeira abordou sobre a relevância da instituição escolar. Foram apresentadas como opções quatro alternativas: (1) ensinar regras e valores; (2) transmitir conhecimento; (3) cuidado das crianças, além da que englobava as três funções; (4) “todas as alternativas”.

A segunda e a terceira questão referiam-se à importância do professor e sua valorização nos âmbitos: (1) social; (2) profissional; (3) financeiro e, ainda, (4) não é valorizado.

A última questão solicitava que o envolvido definisse, em poucas palavras, o que é ser professor. Foi possível identificar vinte e dois termos. No entanto, estes puderam ser apresentados em quatro definições: Transmissor de conhecimento, Mestre do Saber, Base social e Detentor de Vocação. Os dados das questões 2,3 e 4 são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Respostas coletadas pelo questionário aplicado junto aos familiares

Lócus de pesquisa	Função da escola	Valorização do professor	Definição de professor
E1M1 (Pública)	82% - Todas as alternativas	50%- Não é valorizado	28%- Transmissor de conhecimento
	18% - Transmitir Conhecimento	32%- É valorizado socialmente	15%- Mestre do saber
		18%- É valorizado profissionalmente	38%- Base social
			19%- Detentor de

			vocação
E1M2 (Privada)	55%- Todas as alternativas <hr/> 38%- Transmitir conhecimento <hr/> 7%- Ensinar regras e valores	63%- Não é valorizado <hr/> 22%- É valorizado profissionalmente <hr/> 15%- É valorizado socialmente	46%- Transmissor de conhecimento <hr/> 10%- Mestre do saber <hr/> 32%- Base social <hr/> 12%- Detentor de vocação

Fonte: as autoras (2018).

De que forma os docentes se veem?

O roteiro da entrevista realizada com os quatro professores envolvidos contava com cinco perguntas. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Foram estabelecidas unidades de análise *a priori*: (1) vocação, (2) maior abrangência no campo de atuação e (3) facilidade para acesso nas licenciaturas. Estas por sua vez constituem uma categoria de análise: identificação pessoal com a profissão.

Considerando Araújo, R.N. (2017, p. 36), o termo identidade,

[...] deriva do latim *idem*, que significa o mesmo. Assim, por oposição, diferencia-se de o diferente ou o outro. De acordo com Bueno (1968), *Identitatem* designa “[...] igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. No dicionário Houaiss (2004), identidade é o “[...] conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo”.

Ademais, a identidade docente relaciona-se à identificação pessoal com o “ser professor”. No entanto, considerando os dados coletados, evidenciamos que tal identificação diz respeito, além da suposta vocação, ao fato da licenciatura apresentar maior facilidade de acesso e constituir possibilidades para atuação mais abrangente do que outras profissões. Logo, a escolha não se deu por identificação, mas pelo contexto vivido.

No que tange à formação, os dados são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Dados da formação das docentes envolvidas

Entrevistada	Formação
P1M1 (Pública)	Magistério nível médio normal e Ensino Superior Completo- Licenciatura em Pedagogia e Letras, com 2

	anos de atuação na rede pública. Pós graduada em Neuropedagogia.
P2M1 (Pública)	Ensino Superior Completo. Licenciatura em Letras e Pedagogia, com 12 anos de atuação na rede pública.
P1M2 (Privada)	Ensino Superior Completo. Licenciatura em Pedagogia, com 7 anos de atuação na rede privada.
P2M2 (Privada)	Pós Graduanda na área de Educação Especial, com 5 anos de atuação na rede privada. Licenciatura em Pedagogia.

Fonte: as autoras (2018).

A questão um refere-se à justificativa da escolha das depoentes da carreira docente. A P1M1 1 explicou que sempre teve afinidade com a docência, afirmando sua vocação para a profissão.

“Escolhi a carreira docente pela satisfação em perceber que alguém aprendeu algo de positivo que foi ensinado por mim, é uma sensação maravilhosa” (P1M1).

A P1M2 relatou que foi uma questão de identificação pessoal e ressaltou que sempre teve vocação para ser docente

“Sempre amei ensinar e aprender, desde criança eu sempre fui muito curiosa e vivia perguntando os porquês da vida” (P1M2).

Nóvoa (1997) afirma que existe uma relação entre os anseios pessoais do professor e sua escolha pela docência, o que equivocadamente pode ser tratado como vocação.

A segunda questão abordou aspectos da valorização docente nos âmbitos social, profissional e econômico. Vale registrar que demos ênfase no campo social, por este apresentar maior importância à pesquisa.

A P2M1 comentou que a valorização docente é quase inexistente. Afirmou:

“É preciso que haja valorização, em todos os aspectos, social e profissional e econômico, pois é um fator decisivo para a qualidade de ensino” (P2M1).

E para P2M2 os docentes são pouco valorizados no âmbito social.

“Os professores de educação básica são vistos como coitados e sem valor algum” (P2M2).

Na terceira questão, as entrevistadas foram questionadas acerca dos maiores desafios da docência. Todas as depoentes relataram que os maiores desafios são: (a) salas numerosas e, sobretudo, (b) os alunos sem interesse nas aulas ou com transtornos e déficits que os professores identificam e encaminham, porém não têm aceitação dos pais e acabam sofrendo por não terem um acompanhamento adequado. Outro problema relatado pelas docentes é (c) lidar com as diferenças entre os agentes existentes dentro da escola e as dificuldades socioeconômicas apresentadas pelos alunos, já que essas contradições interferem na aprendizagem do aluno.

A quarta e última questão solicitava que os docentes descrevessem em poucas palavras o que é “ser professor”. Nóvoa apregoa que “[...] identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1991, p.15).

Ao considerar o registro das depoentes evidenciamos que apenas uma apontou a questão da dedicação e da qualificação. Seguem os excertos.

“Ser professor é escrever um livro em branco” (P1M1).

“Ser professor é criar vínculos e mostrar caminhos” (P2M1).

“Ser professor o contrário do que muitos falam não se resume ao amor, pois é também dedicação e qualificação” (P1M2).

“[...] nunca desistir, pois acredita em um futuro melhor” (P2M2)

E) Considerações finais

Ao analisar os dados coletados pelos questionários entregues aos familiares, percebemos como a valorização docente no âmbito social é vista de maneiras distintas. Essa diferença se acentua quando observamos os níveis de escolaridade dos envolvidos e também se a instituição onde o docente atua é pública ou privada, pois na escola pública, localizada no M1, os familiares têm até o nível médio e 32% deles acreditam que há uma valorização social.

Já na escola de rede privada, do M2, na qual os envolvidos têm até a pós-graduação, somente 15% consideram real essa valorização social. E quando observamos as respostas das docentes entrevistadas, estas afirmam que, sentem-se pouco ou nada valorizadas socialmente hoje, mas alegam já terem sentido essa valorização no passado.

Tal resultado apresenta uma realidade contraditória, pois ao passo que a maioria dos familiares do município dois afirmam que não há valorização social, contribuem de forma estrutural para a reprodução da desvalorização, pois reconhecem as formas de trabalho do

professor das escolas privadas e, ainda assim, não questionam ou propõe mudanças em relação aos gestores, ou seja, uma rede de ações que consolidam a desvalorização social, profissional e salarial.

A definição de professor também sofre com essas variações e acaba recebendo uma interpretação equivocada, já que apenas 28% dos envolvidos da E1M1 assinalaram a resposta na qual apresenta o docente como o transmissor de saberes e 19% acarretam a vocação como sua melhor definição. Na E1M2, 46% definiram o docente como transmissor de saberes e 12% como detentor de vocação.

No tocante as considerações gerais que podem ser feitas por meio da análise de dados da pesquisa de campo, constatamos que a identidade docente é influenciada de modo substancial pela forma com que os agentes do entorno do professor o reconhecem e a ele juntamente com a escola atribuem funções, pois a identidade profissional é permeada de juízos daqueles que estão próximos ao professor, o que interfere ainda no ensino deste.

Referências

- ARAÚJO, Roberta Negrão de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID:** um estudo à luz das relações com o saber. 2017. 165 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- MALACRIDA, Vanessa Hananias; BARROS, Helena Faria. **Ser professor no século XXI:** representações sociais de professores. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: 1997. p. 15-33
- _____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

LICENCIANDOS EM QUÍMICA: O QUE CONSIDERAM SER RELEVANTE NA SELEÇÃO E ADOÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS?

Mario Rodrigues Pimenta Netto¹

Márcia Camilo Figueiredo²

Gabriel Ferreira Baptistone³

Andressa Algayer da Silva Moretti⁴

Resumo

Dentre os vários recursos didáticos disponíveis para o professor, o Livro Didático (LD) assume um importante papel no planejamento e regência de suas aulas. A escolha do LD deve ser feita com vista a atender diferentes aspectos: tendências pedagógicas, abordagens didáticas, realidade envolvendo os alunos e a escola, dentre outros. Há de se considerar que no Brasil o LD deve atender os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Programa Nacional do Livro Didático garante a compra e distribuição de materiais didáticos para várias disciplinas da rede pública de ensino e que a escolha do LD pode influenciar diretamente na qualidade do que é ensinado em sala de aula. Nesse contexto, buscou-se identificar o que leva os formandos de licenciatura em Química a escolherem um LD a fim de subsidiar uma aula de qualidade, na preparação e regência. Aplicou-se um questionário para os formandos do curso de licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina, que permitiu, através de uma abordagem qualitativa, identificar que tanto na hora de planejar as aulas quanto na hora de escolher o Livro Didático, como recurso para a disciplina de Química, a existência de um bom conteúdo apresentado de forma clara é fundamental. Alguns formandos julgaram que abordar o cotidiano e a existência de melhores recursos didáticos é mais importante para adotar um livro do que no planejamento das aulas. O LD deve atuar como um facilitador, um recurso para a prática pedagógica e ajudar o docente a discutir a teoria frente à realidade local da escola e dos alunos.

Palavras-chave: Recurso Didático; Ensino de Química; Formação docente; Licenciatura.

Abstract

Among the various didactic resources available for the teacher to employ in their regencies, the Didactic Book (LD) has played an important role, especially when it becomes the only support to guide it in teaching planning. Therefore, their choice must be made based on criteria that take

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mario.neto1@hotmail.com

²Universidade Tecnológica Federal do Paraná, marciafigueired@utfpr.edu.br

³Universidade Tecnológica Federal do Paraná, gabrielbaptistone@alunos.utfpr.edu.br

⁴Universidade Tecnológica Federal do Paraná, andressa.algayer@gmail.com

into account different aspects, such as pedagogical tendencies, the didactic approach, the context of the students and the school, among others. Given the above, the objective of the research was to verify what are the aspects that undergraduate chemistry graduates prioritize to choose a Didactic Book (LD) in order to propose future actions that ensure their use in the classroom. For in Brazil there is the National Textbook Program (PNLD), a public policy of the country that invests financial values that guarantees the purchase and distribution of materials for various disciplines of the public school system. In the qualitative research, a questionnaire with two questions was applied to six undergraduate students of the degree course in Chemistry of the Federal Technological University of Paraná, Campus Londrina. It was possible to observe that the same aspects appeared both in the time to plan their class and in the time to choose a textbook to be adopted for the discipline, and some still judged characteristics such as daily approach and didactic resources, more important to adopt a book than to plan the lesson.

Keywords: Didactic Resource; Chemistry teaching; Teacher training; Graduation.

Introdução

No exercício da profissão de professor é necessário pensar e planejar cada abordagem dos conteúdos científicos estruturantes elencados nos currículos a serem desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares. Na disciplina de Química ofertada no Ensino Médio, por exemplo, aborda-se ao longo dos três anos a constituição da matéria, modelos atômicos, tabela periódica, reações químicas, concentração, propriedades dos materiais, reações de oxirredução, equações termoquímicas, radioatividade, gases, entre outros, que demandam a construção e estruturação do saber.

É imprescindível que o docente domine os conteúdos oferecidos em sala de aula e, sobretudo, a melhor forma pedagógica, metodológica e de avaliação a ser utilizada em seu trabalho. O apoio dos recursos didáticos é fundamental no planejamento e regência das aulas.

O Livro Didático (LD) dentre o possível universo disponível para estudar, construir e facilitar a transferência de saberes aos discentes é o mais utilizado pela classe docente. O LD além de contribuir com a formação do docente é uma ferramenta complementar à aprendizagem no ensino médio, sendo visto como a maneira mais rápida de atender às diversas demandas que perpassam o período de ensino. Sua escolha, portanto, “deve ser feita de forma criteriosa, considerando diferentes aspectos relacionados à sua abordagem didático pedagógica” (MORAES, 2016, p. 7).

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública que garante a distribuição de LD para as escolas (BRASIL, 2017). No site do Ministério da Educação é possível observar que, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE), valores financeiros consideráveis são gastos na aquisição de livros para a rede pública. Cada aluno, em diversas disciplinas (Química, Física, Biologia, entre outras), recebe um LD a ser utilizado durante todo o ano letivo e devolvido no final do período escolar para que outro aluno utilizá-lo no ano seguinte. Almeja-se que cada livro possa ser utilizado por 03 anos consecutivos (BRASIL, 2017).

Contrariando os preceitos do PNLD é possível, segundo pesquisa realizada por Moraes (2016), encontrar livros empacotados nos colégios que não foram utilizados por professores e nem por alunos. O autor sugere a necessidade buscar as razões pelas quais os Livros Didáticos não foram utilizados. Nesse contexto, elaborou-se a seguinte questão problema: “Quais são os critérios que licenciandos em Química consideram relevantes para adotar um Livro Didático em seu planejamento de ensino?”.

Assim, tem-se por objetivo identificar quais são os aspectos que os formandos de licenciatura em Química priorizam para escolher um Livro Didático a fim de subsidiar futuras ações que assegurem o seu emprego em sala de aula.

Livros Didáticos no contexto da educação básica

Na literatura científica é possível encontrar que o Livro Didático (LD) é a principal ferramenta de apoio para professores e alunos, em muitas escolas da rede pública de ensino. O LD é um recurso básico no processo de ensino e aprendizagem (FRISON et al., 2009). Por ser uma ferramenta pedagógica, o LD é capaz de provocar e nortear possíveis mudanças e aperfeiçoamento na prática pedagógica docente: “não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p. 08).

Lopes (2007) atribui uma definição clássica para o LD que é a “de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com propósito de formação de valores que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) propõem uma formação geral em oposição à formação específica e são orientações para o cotidiano escolar. Definem os principais conteúdos a serem trabalhados em cada curso e subsidiam as práticas pedagógicas dos educadores. Os currículos e conteúdo, segundo os PCNEM, não podem ser transmitidos mecanicamente, mas sim, através de práticas pedagógicas que orientem e conduzam os alunos rumo à aprendizagem (BRASIL, 2000).

O LD deve estar alinhado com o PCNEM e sua escolha deve levar em consideração a base teórica e práticas pedagógicas que favoreçam o docente no seu trabalho de ensinar (DELIZOICOV, 1995).

A política do Programa Nacional do Livro Didático garante que o LD seja distribuído à comunidade escolar (BRASIL, 2017). O Ministério da Educação (MEC) elabora o Guia do Livro Didático com as resenhas de cada obra aprovada por ele e através do FNDE, adquire os Livros que cada escola escolheu, consultado o corpo docente (BRASIL, 2017).

Encaminhamentos Metodológicos

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que não se almeja analisar valores numéricos, mas sim, compreender as particularidades de um grupo social, principalmente quanto as suas relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário dissertativo, contendo duas questões: 1) O que você leva em consideração ao escolher um Livro Didático para planejar uma aula de Química? 2) Elenque os aspectos relevantes de um Livro Didático para que seja adotado por você na disciplina de Química?

Foram entrevistados seis formandos do curso de licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina.

A estruturação, organização e análise dos dados foram feitas conforme preceitos de Bardin (2010), que destacam o caráter essencialmente qualitativo da pesquisa. Entretanto, o autor destaca que parâmetros numéricos podem ser utilizados para apoiar as interpretações dos fenômenos da comunicação. Têm-se as fases de organização, análise; codificação; categorização; tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

Nesta pesquisa criou-se cinco (05) categorias para organizar e realizar a análise crítica de acordo com a interpretação das respostas coletadas nos questionários.

Resultados

A análise das respostas dos entrevistados permitiu identificar o que os formandos avaliam ao escolherem um Livro Didático para planejar suas aulas de Química e quais aspectos consideram relevantes para adotá-lo.

De acordo com as respostas dos formandos obtidas na pergunta “*O que você leva em consideração ao escolher um Livro Didático para planejar uma aula de Química?*” foram identificados cinco aspectos, sendo que cada discente pode ter destacado mais de um. As categorias criadas a partir das respostas foram: boa estruturação do conteúdo, cotidiano, exercícios, experimentos e recursos didáticos (Tabela 01).

Tabela 01 – Aspectos a serem considerados para a escolha do Livro Didático segundo formandos de Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina.

Aspecto abordado	Discentes					
	1	2	3	4	5	6
Boa estruturação do conteúdo	■	■	■	■	■	■
Cotidiano	■					■
Exercícios	■		■	■	■	
Experimentos	■		■			
Recursos didáticos	■					

Fonte: Autoria própria (2019)

Conforme os dados apresentados na Tabela 01, à categoria *boa estruturação do conteúdo* foi apontada por todos os formandos como fundamental para as escolhas do Livro Didático como material de apoio a preparação de aulas. Já na categoria *cotidiano* apenas os formandos 01 e 05, deram importância a esse aspecto. Esse item tende a ajudar no entendimento e associação da teoria à prática.

Na categoria *exercícios*, a sua disponibilidade foi outro ponto salutar para quatro formandos (01, 03, 04, 05) que demonstraram se preocupar em utilizar livros que oportunizam, por meio de exercícios, a fixação de conteúdo e fomento ao raciocínio.

Considerando a categoria *experimentos*, os formandos não compreendem que os experimentos são tão importantes quanto os exercícios, porque apenas os discentes 01 e 03, indicaram que a realização de experimentos tornaria a aula mais atrativa, melhoraria a relação docente-discente e poderia instigar o discente à prática científica. Esses dados são extremamente importantes e precisam ser mais discutidos na formação inicial do professor de

Química, pois podem fomentar e consolidar um dos pilares da educação que é a pesquisa em ensino.

Já na categoria *recursos didáticos* que se refere ao uso de imagens, gráficos, textos, charges, entre outros, a sua importância foi reconhecida apenas pelo formando 01. É preocupante que os demais formandos não se preocupem em adotar livros que tenham uma maior interação com os alunos e sejam autoexplicativos, facilitando a absorção dos conceitos.

A análise da Tabela 01 permite conjecturar que para esses formandos o conteúdo precisa estar bem estruturado e organizado de maneira clara e objetiva e respaldado pela presença de exercícios para fixação.

Entretanto, pode-se constatar que os demais aspectos não foram relevantes para os formandos e possuem pouca influência no planejamento de suas aulas. Prevalece o modelo tradicional em detrimento da incorporação de aspectos do cotidiano, que relacionam a teoria à prática. A formação desses formandos ensejaria uma maior atenção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para que possam fazer a ponte entre o que se aprende na universidade e o que se ensinará na escola (BRASIL, 2000).

Na pergunta “*Elenque os aspectos relevantes de um Livro Didático para que seja adotado por você na disciplina de Química?*” foram registradas as mesmas categorias emergidas na pergunta 1. Os dados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 02 – Aspectos destacados para que um Livro Didático seja adotado na disciplina de Química, segundo formandos de Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina.

Aspecto abordado	Discentes					
	1	2	3	4	5	6
Conteúdo bem estruturado	■	■	■	■	■	■
Cotidiano	■	■	■	■	■	■
Exercícios	■		■	■	■	■
Experimentos		■	■			
Recursos didáticos	■	■		■	■	

Fonte: Autoria própria (2019).

Conforme os dados da Tabela 02, na categoria *boa estruturação do conteúdo*, pode-se observar novamente que todos os formandos consideram que esse aspecto os ajuda a entender

e organizar a disciplina. Na categoria *cotidiano*, a incorporação de aspectos do dia a dia no Livro Didático também foi relacionada por todos os formandos como sendo muito importante na ajuda no entendimento e na associação da teoria à prática.

Quanto à categoria *exercícios*, a disponibilidade de exercícios quase foi outra unanimidade, por ajudarem na fixação de conteúdo e fomento ao raciocínio lógico; apenas o formando 02 não a considerou importante.

Para a categoria *experimentos*, com relação à existência de tutoriais de experimentos em livros didáticos, os formandos 02 e 03 consideraram que seriam relevantes ao ensino. Os experimentos aproximam a teoria à prática, contribuem para tornar a aula mais atrativa e fomentam a prática científica.

E por fim, avaliando a categoria *recursos didáticos*, os formandos 01, 02, 04 e 05 também a julgaram importante. Na disciplina de Química existem diversos conceitos onde apenas a teoria não é suficiente para sua perfeita compreensão devido ao caráter abstrato dos mesmos. Para Costa (2005) a imagem, quando empregada como recurso didático, possibilita um melhor processo de aprendizagem do que a simples escrita ou oralidade.

Observando a Tabela 02, pode-se constatar que o LD para ser adotado pelos formandos deve conter um conteúdo bem estruturado, abordar o cotidiano e disponibilizar exercícios. Uma menor importância foi dada aos experimentos químicos e recursos didáticos.

Ao se analisar as Tabelas 01 e 02 nota-se que há algumas semelhanças entre o que o futuro docente busca para si e para os seus alunos. Por exemplo, um LD com um bom conteúdo e apresentado de forma clara, facilita o preparo da aula, o entendimento do aluno e até mesmo, seu estudo longe do professor. A presença de exercícios segue o mesmo raciocínio.

A abordagem do cotidiano no LD a partir das respostas dos formandos pode ser considerada mais relevante para os alunos do que para a elaboração dos planos de aulas, visto que uma das maiores dificuldades dos estudantes na matéria de Química é relacionar a teoria com a prática correlacionando a Química a suas vivências no dia a dia.

É interessante destacar ainda que nas respostas das duas perguntas os formandos evidenciaram os mesmos cinco aspectos, dando maior ênfase aos conhecimentos de forma contextualizada e relacionados com o cotidiano dos alunos, visando maior facilidade no entendimento da ciência.

O planejamento de aula demanda um bom tempo do docente e a escolha do Livro Didático para auxiliá-lo, permite minimizá-lo. O Conteúdo, a linguagem e a organização são fundamentais nessa escolha.

Conclusões

Em nosso país, Brasil, os critérios de escolha e utilização de Livro Didático no ensino são muito importantes. Nessa pesquisa, pôde-se evidenciar que tanto na hora de planejar as aulas quanto na hora de escolher o Livro Didático, como recurso para a disciplina de Química, a existência de um bom conteúdo apresentado de forma clara é fundamental. Alguns formandos julgaram que abordar o cotidiano e a existência de melhores recursos didáticos são mais importantes para adotar um livro do que no planejamento das aulas.

Embora o Livro Didático seja muito importante e atue como um facilitador é inadmissível que um docente se torne apenas um repassador de conteúdo, não planeje suas aulas e assuma um papel secundário no ensino. O docente deve utilizar o Livro Didático como um recurso para a sua prática pedagógica e contrapor argumentos favoráveis ou não a visão dos autores com a realização de experimentos e discussão da realidade local da escola e dos alunos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. (Org.). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Programa do livro. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

DELIZOICOV, N. C. **O professor de ciências naturais e o livro didático: no ensino de programas de saúde**. 1995. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências Naturais, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

FRISON, M. D. et al. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, novembro, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/425.pdf>>. Acesso em 06: mar. 2019.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o Caso do Conceito de Contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

MORAES, M. P. **O Livro Didático**: Reflexões sobre os processos de seleção e utilização. 2016. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Química). Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Londrina, Paraná.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, 1996.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, T. E. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31- 42.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Clicie Maria Cancelier Negoseki¹

Ricardo Antunes de Sá²

Resumo

O presente artigo aborda o tema formação continuada de professores sob a perspectiva da contemporaneidade. Apresenta-se um recorte da Dissertação intitulada "O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor", no qual discorre-se sobre a categoria "atualização de conhecimentos" e suas implicações na prática pedagógica. Um dos objetivos do projeto de pesquisa foi sistematizar os desafios e as proposições apontadas pelos docentes e pedagogos para identificar as necessidades, aspectos e temas implicados na recomposição dos processos de formação continuada de professores do ensino médio noturno. A partir dos dados levantados, a categoria "atualização de conhecimentos" surgiu como uma necessidade importante para a formação continuada de professores e a busca de uma formação continuada que enfocasse os temas atuais e contemporâneos da educação foram citados por professores e pedagogos participantes da pesquisa. Ao analisar os questionários e as entrevistas dos professores e pedagogos participantes, percebeu-se a preocupação dos mesmos em acompanhar a transformação social, científica, política e cultural pelas quais a sociedade está passando. Para tanto, o professor deve exercer o papel de um ser "curioso", que pensa, reflete, analisa, pesquisa e busca sempre transformar conhecimentos. A contemporaneidade traz diversos desafios para a escola e para os professores, uma vez que as mudanças na sociedade são diretamente refletidas no interior das salas de aulas e nas práticas pedagógicas. A formação continuada é uma importante via de discussão e implica um esforço de aprendizagem e melhoria constantes, cabendo a escola e aos profissionais que lá atuam, pensar de forma aberta e flexível. É imprescindível ao professor buscar novos conhecimentos, novas formas de ensinar e aprender, conhecer novas ferramentas e novos métodos de ensino.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Contemporaneidade.

¹ Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná e do município de São José dos Pinhais – Pr. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná do Programa de Pós-Graduação em Educação - Teoria e Prática de Ensino. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação (UFPR). climariacancelier@gmail.com.

² Pedagogo. Mestre em Educação (UFPR). Doutor em Educação (UNICAMP). Professor Associado I (Setor de Educação - UFPR). Atua no Curso de Pedagogia (UFPR). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação (UFPR). É membro do Grupo de Pesquisa de Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos (UFPR). É membro do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PUC-PR). antunesdesa@gmail.com.

Abstract

This article addresses the theme of continuing teacher education from the perspective of contemporaneity. We present a section of the Dissertation entitled "The role of the pedagogue as mediator in the teacher's continuing education", in which he discusses the category "updating knowledge" and its implications in pedagogical practice. One of the objectives of the research project was to systematize the challenges and propositions pointed out by teachers and pedagogues to identify the needs, aspects and themes involved in the recomposing of the continuing education processes of high school teachers. Based on the data collected, the category "updating knowledge" emerged as an important need for the continuing education of teachers and the search for a continuing education that focused on current and contemporary themes of education were cited by teachers and pedagogues participating in the research. When analyzing the questionnaires and the interviews of the participating teachers and pedagogues, it was noticed their concern to follow the social, scientific, political and cultural transformation that society is going through. For this, the teacher must play the role of a "curious" being, who thinks, reflects, analyzes, researches and always seeks to transform knowledge. Contemporaneity presents several challenges for the school and for teachers, since changes in society are directly reflected inside classrooms and pedagogical practices. Continuing education is an important avenue of discussion and implies a constant learning and improvement effort, and the school and its professionals must think openly and flexibly. It is essential for the teacher to seek new knowledge, new ways of teaching and learning, new tools and new teaching methods.

Keywords: Continuing education; Teachers; Contemporaneity.

Introdução

O presente artigo é um recorte da Dissertação intitulada "O papel do pedagogo como mediador na/da formação continua do professor", sendo um dos objetivos do projeto de pesquisa sistematizar os desafios e as proposições apontadas pelos docentes e pedagogos para identificar as necessidades, aspectos e temas implicados na recomposição dos processos de formação continuada de professores do ensino médio noturno.

A partir dos dados levantados, a categoria "atualização de conhecimentos" surgiu como uma necessidade importante para a formação continuada de professores, e a busca de uma formação continuada que enfocasse os temas atuais e contemporâneos da educação foram citados por professores e pedagogos participantes da pesquisa.

Ao analisarmos os questionários e as entrevistas dos professores e pedagogos participantes, percebemos a preocupação dos mesmos em acompanhar a transformação social, científica, política e cultural pelas quais a sociedade está passando, para tanto o professor deve exercer o papel de um ser "curioso", que pensa, reflete, analisa, pesquisa e busca sempre

transformar conhecimentos.

É impossível para o professor deter todo o conhecimento, uma vez que o mesmo está em eterna construção/reconstrução e, para acompanhar toda essa evolução e transformação que a sociedade sofre constantemente, é imprescindível ao professor buscar novos conhecimentos, novas formas de ensinar e aprender, conhecer novas ferramentas e novos métodos de ensino que se adaptem aos diversos contextos, além de estar aberto para conhecer e entender as tecnologias, as mídias digitais, para que servem, por que estão disponíveis e como podem contribuir para o ensino.

A escola, atualmente, inserida numa sociedade contemporânea e sendo constituída por sujeitos contemporâneos, ainda mantém características provenientes de uma época ultrapassada, conforme afirma Ó (2007, p. 110) "o modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX".

Desta forma, confirmamos que as mudanças sofridas pela sociedade exigem uma nova postura por parte do professor em sala de aula. Hoje, é necessário ensinar o aluno a refletir, questionar, raciocinar e compreender a realidade, para que possa contribuir com a sociedade e construir opiniões. Esta é a função social da escola e o compromisso ético docente.

Formação continuada de professores no contexto social, histórico e cultural contemporâneo

O processo histórico pelo qual passou e passa a educação, mostra que as concepções e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, sempre entrecruzadas ao contexto econômico, político e social do país, "percebe-se, por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo". (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 4).

Uma das exigências da contemporaneidade para o professor é a formação permanente. Um profissional da educação que se preocupa em estar sempre se atualizando, com certeza está preocupado em não apenas ensinar ou transmitir conteúdos, mas em ser capaz de implementar mudanças no seu meio, autoavaliar de forma crítica e reflexiva o seu trabalho e acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

O professor que está em constante processo de formação, identifica as demandas

presentes no dia a dia da prática docente. O papel do professor na escola contemporânea mudou completamente, mas continua essencial. É o responsável por mediar o processo de aprendizagem, sendo o elo entre o aluno e o conhecimento. Nóvoa (2017) afirma que propostas de formação continuada que atendam a dinamicidade tão presente no século XXI devem favorecer a reflexão contínua sobre a prática. Alarcão (2007, p. 13) afirma que a formação continuada que assim se configura traz um novo pensar sobre o tema:

Falaremos então de uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável.

Para tanto, o professor precisa estar adequadamente formado teórica e metodologicamente; conhecer práticas pedagógicas contextualizadas e instrumentos para um trabalho pedagógico de qualidade; compreender criticamente as "metodologias" de ensino; estar conectado com o mundo digital e com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), pois conforme afirmam Sá e Endlich (2014, p. 65) “a escola na contemporaneidade é instada a desenvolver seu histórico papel de formação das novas gerações, articulando-se de alguma forma com as novas formas de produção e distribuição da informação e do conhecimento”.

Nesta perspectiva é preciso preparar o aluno para a inserção numa sociedade cada vez mais complexa, deixando-o preparado para atuar de modo inovador, ético, proativo e transformador.

A necessidade e a grande preocupação por parte dos professores em estarem "anteados" com relação à velocidade em que as coisas se dão na sociedade atual e, principalmente, com relação ao desafio do conhecimento na escola contemporânea, requer que o professor esteja em constante atualização; que busque novas práticas para poder atender as demandas que os alunos trazem para as salas de aula. Pryjma e Winkeler (2014, p. 25) reforçam que:

À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, aumenta a demanda por professores nas mais diversas áreas do conhecimento, os quais necessitam de formação tanto do campo específico quanto de abordagens sobre como ensinar e quais as relações que se estabelecem nesse processo entre o ensinar e o aprender.

A escola contemporânea traz novos desafios ao ato de ensinar e aprender e a formação continuada é um momento importante para se discutir práticas e construir caminhos de

mudança. O desenvolvimento profissional está intimamente ligado às mudanças das práticas, pois uma vez que o professor busca novos conhecimentos, novas experiências, novas perspectivas de ensino, isto pode ser um indicador para que haja uma (re) construção de práticas e saberes.

No desenvolvimento profissional dos professores o ato de refletir criticamente sobre suas práticas significa situar-se no contexto em que ocorre a própria ação, pois "o processo reflexivo não surge por acaso", e que "ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo". (GHEDIN, 2005, p. 147).

A contemporaneidade traz junto com ela outro universo, carregado de novas experiências, novos significados, novos interesses, "compondo e formatando nossas formas de ver, pensar e atuar no e sobre o mundo". (COSTA, 2007, p. 113). Portanto, se a sociedade contemporânea é permeada pelas mudanças rápidas e voláteis, está inserida em um tempo em que todo conhecimento é constantemente questionado, refutado e/ou (re)construído, a escola e seus professores precisam preparar-se para atuar nesta sociedade plurifacetada, e se esse universo tece a vida dos alunos e precisa ser considerado pela escola, "os professores, a meu ver, necessitam preparar-se para perceber isso, para entender e reconhecer a importância dessas transformações. E daí capacitarem-se para lidar com elas". (Ibidem, p. 113).

Encaminhamentos Metodológicos

Para levantamento de dados da presente pesquisa, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que os dados coletados nesta abordagem são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada e suas retroações.

Minayo (2009) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Moreira e Caleffe (2008, p. 69 e 73) afirmam que "as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. [...] Explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente". Ao optar pela pesquisa qualitativa, o pesquisador "pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados". (Ibidem, p. 165).

Realizamos levantamento de dados por meio de questionários³ formatados em *Google docs* e enviados via *e-mail* aos participantes e entrevistas semi-estruturadas. Concomitantemente realizamos a revisão de literatura sobre o objeto de estudo além de análise documental e da legislação.

Os dados foram analisados tendo como técnica a análise de conteúdo de Bardin (2016), a qual aponta para: pré-análise dos dados, exploração do material e tratamento do material para que sejam estabelecidas as categorias de análise, visando a inferência e a interpretação dos dados coletados, conforme defendem Marconi e Lakatos (2009) e Franco (2012).

No município de São José dos Pinhais há um total de 28 escolas públicas estaduais. Destas 28 escolas, 27 escolas ofertam o ensino médio e destas 27 escolas 21 escolas ofertam ensino médio noturno. A pesquisa foi desenvolvida nas 21 escolas públicas de ensino médio noturno do município de São José dos Pinhais. Os participantes da pesquisa foram os professores de língua portuguesa, matemática e pedagogos dos respectivos colégios participantes da pesquisa.

Para a investigação com os professores adotamos como critério de seleção as disciplinas de língua portuguesa e matemática por serem áreas do conhecimento que são mapeadas pelos índices federais e estaduais, além de serem as disciplinas com maior número de aulas na matriz curricular das escolas públicas de ensino médio.

Do total de 65 professores que atuam nas 21 escolas públicas estaduais de ensino médio noturno há 34 professores de língua portuguesa e 31 professores de matemática. Com relação aos pedagogos que é o mediador da formação continuada dos professores, selecionamos os profissionais que atuam nas 21 escolas públicas estaduais que ofertam o ensino médio noturno, totalizando 34 pedagogos.

Do total dos 65 questionários enviados aos professores, retornaram respondidos somente 24 questionários. Dos 24 questionários respondidos, ao serem analisados, constatou-se que somente 8 respondiam aos objetivos propostos na pesquisa. Por essa razão optou-se por excluir os demais. Portanto, foram selecionados para esta análise 8 questionários dos professores (4 de professores de matemática e 4 de professores de língua portuguesa).

Dos 34 questionários enviados aos pedagogos, retornaram 17 questionários respondidos. Dos 17 questionários respondidos, ao serem analisados, constatou-se que somente

³ Foram formulados e enviados dois questionários específicos – um para os professores e outro para os pedagogos.

5 respondiam aos objetivos propostos na pesquisa. Por essa razão optou-se por excluir os demais. Portanto, foram selecionados para esta análise 5 questionários.

Resultados

Com o objetivo de levantar quais as expectativas e concepções que os professores tem sobre a formação continuada, os professores participantes foram questionados se achavam necessário que existam cursos de formação continuada?

Ao analisarmos as respostas dos participantes, foi possível verificar que 8 professores e 5 pedagogos – 100% dos participantes, responderam "sim" à pergunta sobre a necessidade de formação continuada aos professores.

Com base nas respostas, foi possível constatar que os professores e pedagogos acreditam que a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional, Imbernón (2010, p. 115) define formação continuada como "toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício".

Os professores e pedagogos participantes acreditam que a formação continuada é uma possibilidade de atualização de conhecimentos por parte do professor, além disso, pode proporcionar a formação e a "transformação" de paradigmas, atitudes, opiniões e ações.

A formação continuada é uma possibilidade de o professor confrontar novas teorias com a sua prática educativa, apropriando-se de novos conhecimentos ou reelaborando os já adquiridos, além de ser um espaço apropriado para troca de experiências entre os docentes, de modo a contribuir para uma reconfiguração da prática e para o desenvolvimento profissional.

Para maior aprofundamento das respostas da questão anterior perguntou-se também aos professores e pedagogos por que acham necessário que existam cursos de formação continuada?

A resposta que teve maior incidência foi que a formação continuada possibilita a atualização dos conhecimentos adquiridos, com um total de 5 incidências. Ainda referente à questão acima, os 4 pedagogos participantes responderam "formação e atualização constante".

Observamos que a maioria dos participantes da pesquisa mencionaram que a formação continuada é uma possibilidade de atualizar conhecimentos, os quais envolvem os saberes da docência, sociedade, cultura, tecnologia, ciência, mídias digitais, entre outros. A formação inicial não consegue envolver a gama de conhecimentos científicos e sociais que se atualizam constantemente.

Imbernón (2010) denomina de tradição na formação continuada, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática, onde a necessidade de formação continuada se constitui numa possibilidade de atualizar os conhecimentos já adquiridos como também construir novos conhecimentos a fim de (re)significar teoricamente a prática do professor.

Uma das exigências do século XXI para o professor é a formação permanente. Um profissional da educação que se preocupa em estar sempre se atualizando, com certeza está preocupado em não apenas ensinar ou transmitir conteúdos, mas em ser capaz de implementar mudanças no seu meio, autoavaliar de forma crítica e reflexiva o seu trabalho e acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

É preciso preparar o aluno para a inserção numa sociedade cada vez mais complexa, deixando-o preparado para atuar de modo inovador, ético, proativo e transformador. O papel do professor na escola contemporânea mudou completamente, mas continua essencial. É o responsável por mediar o processo de aprendizagem, sendo o elo entre o aluno e o conhecimento.

Considerações finais

A prática educativa é uma prática complexa, que envolve as dimensões pessoais, profissionais, éticas, estéticas, políticas, sociais, psicológicas, entre outras. Tal situação tem exigido que os professores estejam preparados para enfrentar o instável, o desconhecido, o inacabado e as incertezas; que sejam profissionais que contribuam para a formação de cidadãos criativos, com autonomia intelectual e política; que saibam lidar com o novo e, que tenham responsabilidade e ética.

Podemos observar que na prática pedagógica, os desafios são impostos diariamente ao professor e o mesmo necessita "dar conta" de superá-los, havendo nesse momento uma grande lacuna entre a teoria e a prática, pois em muitas situações ele (professor) não aprendeu a lidar/tratar com as contingências da sala de aula porque não as viveu reflexivamente na tessitura das relações pedagógicas.

A complexidade está presente nas práticas pedagógicas quando nem sempre é possível superar contradições, vencer obstáculos, antagonismos, ultrapassar os paradoxos porque as interrelações e conexões subjacentes ao trabalho educativo estão tecidas juntas.

Ser professor na contemporaneidade implica um esforço de aprendizagem e melhoria

constantes, e com isso a dinâmica de formação continuada passa a ser entendida mais como um direito e menos como uma imposição.

O pedagogo é o fio condutor na tessitura entre o processo de formação continuada e os professores. A contribuição do pedagogo nos processos de formação continuada se volta para o processo do conhecimento, na proporção de que esse conhecimento na atualidade é mutável; avança na medida em que objetivamos uma prática formativa que contextualiza o conhecimento e a educação numa perspectiva inovadora, problematizadora, investigativa, científica, crítica e reflexiva.

A escola é um espaço de múltiplas relações - pessoais e/ou profissionais, que se estabelecem na complexidade do contexto escolar e na multidimensionalidade dos sujeitos envolvidos. Pode-se, portanto, afirmar que a formação continuada ao se dar neste contexto complexo é, por si, também complexa. Afirmar a complexidade da formação continuada significa assumir os desafios de organiza-la de modo a tecer os saberes dos professores, suas necessidades, expectativas e conhecimentos, com as necessidades da escola contemporânea e seus sujeitos aprendizes.

Frente a estas complexas e incertas exigências da vida contemporânea, cabe a escola e aos profissionais que lá atuam, pensar de forma aberta e flexível seu verdadeiro compromisso como educador e formador. Dessa forma, um desafio está posto. Nós professores e pedagogos, necessitamos transformar em ação o discurso da complexidade.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: ppe.uem.br. Acesso em: 20 out. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.



IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed: 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. **Nada substitui um bom professor:** propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2011. Disponível em: comunicacao.ro.gov.br/.../%7BB06C667E-9E93-4901-B93D-BCC1DCB. Acesso em: 08 set. 2017.

Ó, J. R. do; Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. **Revista Educação & Realidade.** 32(2): 109-116 jul/dez 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6653/3970>. Acesso em: 17 maio. 2018.

PRYJMA, M. P.; WINKELER, M. S. B. **Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente:** análises e reflexões sobre os processos formativos. 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/17/92/1>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SÁ, R. A. de.; ENDLICH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA EM ANAIS DE EVENTOS

Ynaiara Krithine Stopa da Cruz¹

Rodrigo de Souza Poletto²

Carolina Guarini Marcelino³

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma revisão sistemática de literatura (RSL) que teve como objetivo investigar de que forma a Educação Ambiental Crítica está sendo abordada na formação inicial e continuada de professores. A RSL foi realizada a partir da revisão dos trabalhos publicados nos eventos Congresso Internacional de Ensino – CONIEN, Encontro Nacional de Pesquisas em Educação e Ciências – ENPEC, Simpósio de Ensino e Aprendizagem: atualidades, perspectivas e desafios – SEA e Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia – SINECT. Foram analisados 11.319 trabalhos no período de junho de 2018 a fevereiro de 2019, como critério de análise a leitura dos títulos que houvesse as palavras “Educação Ambiental Crítica”, “formação de professores”, “formação inicial”, “formação continuada”, em seguida as palavras-chave e por fim o resumo, e quando oportuno, a leitura do trabalho na íntegra. Sendo que apenas 40 trabalhos evidenciam a Educação Ambiental Crítica e destes apenas 5 fazem referencia a formação de professores, visando reconstruir conceitos, superar o reducionismo e refletir sobre os aspectos políticos, econômicos, sociais e ambientais acerca da temática. Desta forma, com os resultados desta revisão sistemática de literatura, evidencia-se assim a escassez de pesquisas a respeito da Educação Ambiental Crítica na formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Formação de professores; Revisão de literatura.

Abstract

This paper presents the results of a systematic literature review (RSL) that aimed to investigate how Critical Environmental Education is being addressed in initial and continuing teacher training. The RSL was carried out from the review of the papers published in the events International Congress of Teaching - CONIEN, National Meeting of Researches in Education and Sciences - ENPEC, Symposium on Teaching and Learning: presentations, prospects and challenges - SEA and National Symposium on Teaching Science and Technology - SINECT. A total of 11,319 papers were analyzed from June 2018 to February 2019, as a criterion for the analysis of the titles that read "Critical Environmental Education", "teacher training", "initial training", "continuing education", in followed by the keywords and finally the summary, and when appropriate, the reading of the work in full. Since only 40 papers show Critical

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná. ynaiara_stopa@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Norte do Paraná. rodrigopoletto@uenp.edu.br.

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná. carolina.marcelino@uenp.edu.br.

Environmental Education and only 5 of them refer to teacher training, aiming to reconstruct concepts, overcome reductionism and reflect on political, economic, social and environmental aspects of the theme. Thus, with the results of this systematic review of literature, it is evident the scarcity of research on Critical Environmental Education in the initial and continuing teacher training.

Keywords: Critical Environmental Education; Teacher training; Literature review.

Introdução

A Educação Ambiental surge como um importante aspecto do processo educativo direcionada para a participação de seus agentes, educandos e educadores, para inovação do paradigma que contemple as questões socioambientais e uma relação em equilíbrio dos aspectos socioeconômicos com o meio ambiente (GUIMARÃES, 2007).

Com o avanço do século 21, construir um modelo societário que se contraponha ao atual, é um dos maiores desafios, visto que, este é conduzido pelos princípios do modelo hegemônico e está sobre ameaça da crise social. O desafio se resume em construir uma sociedade, “ecologicamente equilibrada, culturalmente diversa, socialmente justa e politicamente atuante” (LAYRARGUES, 2006), com uma educação ambiental focada nas questões socioambientais. Desta forma a Educação Ambiental Crítica pretende romper com as características conservadoras da sociedade por meio de um posicionamento questionador da realidade e de como somos constituídos e fazemos parte de um contexto (LOUREIRO, 2012).

Desse modo a formação de educadores ambientais pode contribuir para tomada de consciência e compreensão das questões ambientais para além de suas dimensões biológicas, químicas e físicas, enquanto questões sóciopolíticas, requer a formação de uma “consciência ambiental” e a disposição para o exercício “pleno da cidadania” (PENTEADO, 2007).

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental número 9597/99, em seu artigo 2º, afirma que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (BRASIL, 2012), dizem que a Educação Ambiental deve ser transdisciplinar, ou seja, deve perpassar todas as áreas do conhecimento.

Apesar de a legislação vigente orientar para inclusão da Educação Ambiental na formação de professores, percebe-se que muitos cursos de formação inicial e continuada ainda não se adaptaram para demanda de questões complexas que atingem a sociedade.

Assim, objetivamos elaborar uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) dos trabalhos publicados nos anais do Congresso Internacional de Ensino – CONIEN, Encontro Nacional de Pesquisas em Educação e Ciências - ENPEC, no Simpósio Nacional de Ensino- SEA e no Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia - SINECT, buscando artigos na temática Educação Ambiental Crítica e formação inicial e continuada de professores, em todas edições dos eventos, procurando quantificar e analisar os trabalhos, a fim de futuras recomendações.

Educação Ambiental Crítica (EAC)

No Brasil, a Educação Ambiental em 27 de Abril de 1999 virou a Lei N° 9597- PNEA, e em seu capítulo 1:

Art. 1º “Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

No artigo 5º, o PNEA (Plano Nacional de Educação Ambiental), contempla desde os níveis Básicos ao Ensino Superior, tanto nas escolas públicas quanto particulares, propõe a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, a garantia de democratização das informações ambientais e o incentivo ao exercício da cidadania, por meio da participação individual e coletiva, permanente e responsável (BRASIL, 1999).

Ao abordar o tema meio ambiente, quando considera o entrelaçamento entre as questões naturais, social e cultural, permite ampliar uma abordagem crítica da sociedade e potencializar práticas pedagógicas emancipatórias (TREIN, 2008).

Segundo Loureiro (2012) ao falarmos em Educação Ambiental Crítica é atestar a educação enquanto práxis social que favorece para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários contrários aos atuais, em que atuação política consciente, a sustentabilidade da vida e a construção de uma ética que se certifique como ecológica seja sua essência, que anseie a autonomia e a liberdade dos agentes sociais por uma intervenção transformadora.

Nessa perspectiva Dias (2004) ressalta que um dos debates que mais aquecem os eventos na área de educação e instigam os pesquisadores é como inserir os temas referentes à Educação Ambiental dentro do contexto escolar brasileiro, de forma que ele não fique reduzido, somente,

a uma ideia conservacionista do meio natural, ou até mesmo com um caráter utópico, longe das reais necessidades que a sociedade moderna.

Na formação de professores é necessário que a educação ambiental seja desenvolvida em um contexto histórico e cultural mediada por discussões e diálogos que proporcione a elaboração de pensamentos críticos, em particular os relacionados à vida humana diante a natureza, que estabelecem as bases de várias etapas epistemológicas (GUIMARÃES, 2004).

Diversos autores como Sato e Zakrzewski (2003); Guimarães (2004); Tristão (2004) e Neto e Santiago (2006) mencionam a questão da formação de professores como primordial para melhoria da qualidade da educação brasileira.

Assim, uma educação voltada para o meio ambiente necessita de uma mudança profunda de valores, que não se encontre exclusivamente relacionada no universo conservacionista, mas que debata aspectos éticos da questão ambiental nas inúmeras áreas de conhecimento do ensino.

Encaminhamentos Metodológicos

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) destaca-se como um método de estudo secundário, visto que têm os estudos primários a fonte de dados, e visa identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis, a fim de responder a uma questão específica de pesquisa (KITCHENHAM, 2004). Assim sendo, para a execução da revisão empregamos e adaptamos algumas etapas listadas pela autora.

O objetivo deste estudo foi realizar um levantamento sistemático nos anais de eventos que foram publicados em relação à Educação Ambiental Crítica na formação inicial e continuada de professores. Para nortear as ações de busca e de interpretação dos resultados, definimos a seguinte questão Q1: De que forma a Educação Ambiental Crítica é trabalhada na formação inicial e continuada dos professores?

As fontes pesquisadas para os estudos primários foram os eventos CONIEN, ENPEC, SEA e SINECT. O CONIEN – Congresso Internacional de Ensino é um congresso promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná – campus de Cornélio Procópio (UENP CCP). O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação – ENPEC é um evento bienal desenvolvido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC. O SEA - Simpósio de Ensino e Aprendizagem: atualidades, perspectivas e desafios é um evento científico organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, da Universidade

Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Londrina. E o SINECT - Simpósio Nacional de Educação de Ciências e Tecnologia é um evento organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Ponta Grossa.

Foram pesquisados trabalhos, em todas as edições dos eventos mencionados que envolvessem as questões relacionadas à Educação Ambiental Crítica na formação de professores. A forma de busca foi manual e definimos como critério de inclusão e exclusão dos trabalhos a análise e leitura dos títulos que houvesse as palavras “Educação Ambiental Crítica”, “formação de professores”, “formação inicial”, “formação continuada”, em seguida as palavras-chave e por fim o resumo, e quando oportuno, a leitura do trabalho na íntegra. As buscas foram realizadas no período de junho de 2018 a fevereiro de 2019, podendo haver alterações, caso a pesquisa seja refeita posteriormente. Após análise dos trabalhos destes eventos, os resultados foram sintetizados de forma qualitativa, ou seja, relevante ao tema dos pesquisadores. Com relação à análise dos trabalhos foram tabulados da seguinte forma: total de artigos, total de artigos sobre o tema Educação ambiental crítica e formação inicial e continuada de professores.

Resultados e discussões

A escolha dos eventos está relacionada à área de pesquisa em Ensino/Educação de Ciências, a fim de efetuarmos um levantamento para investigação de pesquisas que vem sendo publicada em Educação Ambiental Crítica, destacando os trabalhos relacionados com a temática da pesquisa, que é voltada para formação inicial e continuada de professores. Em relação às análises dos anais do CONIEN, ENPEC, SEA E SINECT, foram observados 11.319 artigos, destes, 40 artigos faziam referência à temática da Educação Ambiental Crítica, porém, apenas 5 artigos fazem menção à formação de professores.

É possível observar na Tabela 1 que o levantamento dos anais do Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia - SINECT, foram analisadas as edições I, II, III, IV e V, no total de 1.607 artigos, somente 5 faziam referência à temática de pesquisa e destes apenas 1 estava relacionado ao objetivo desta revisão sistemática. Já na Tabela 2 segue tabela e análise do trabalho.

Tabela 1: Informações quantitativas dos anais de eventos pesquisados, na área de Ensino/Educação em Ciências.

ANAIS DOS EVENTOS

Evento	Total de artigos	Educação Ambiental Crítica	Educação Ambiental Crítica e formação de professores
SINECT – Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia (I, II, III, IV, V, VI)	1.607	5	1
ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X e XI)	9.045	34	4
SEA - Simpósio Nacional de Ensino e Aprendizagem (I, II, III)	590	1	0
I CONIEN – Congresso Internacional em Ensino	77	0	0
TOTAL	11.319	40	5

Fonte: Dos autores.

Tabela 2 – Trabalho encontrado, acerca de Educação Ambiental Crítica na formação de professores nos anais do SINECT.

Título do Trabalho	Autor(es)/Ano	IES	Tipicidade	Edição
Como história ambiental pode contribuir para a Educação Ambiental Crítica	Patrícia Maria Pereira do Nascimento José Lúcio Nascimento Júnior (2016)	Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ	Comunicação Oral	V SINECT

Fonte: Dos Autores.

No trabalho de Nascimento e Nascimento Júnior (2016) os autores partiram de apontamentos históricos e análise bibliográfica para se trabalhar a Educação Ambiental Crítica em uma palestra em um curso de formação de educadores ambientais, para estudantes de Biologia de uma universidade.

No segundo evento o Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências - ENPEC, dos quais foram analisadas as edições: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X e XI, com um total de 9.045 artigos, verificamos que 34 se referiam a Educação Ambiental Crítica e apenas 4 estavam relacionados ao objetivo deste levantamento.

Tabela 3 – Trabalhos encontrados, acerca de Educação Ambiental Crítica na formação de professores nos anais do ENPEC.

Título do Trabalho	Autor(es)/Ano	IES	Tipicidade	Edição
Educação Ambiental Crítica no cotidiano escolar: uma experiência	Priscila Cardoso Moraes de Souza, Giselle Roças da Fonseca (2011)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ	Comunicação Oral	VIII ENPEC

na formação inicial de professores.				
Educação Ambiental Crítica na formação docente: um estudo para e sobre a Licenciatura em Ciências Biológicas do CEDERJ	Marcos Paulo Ferreira de Souza, Julio César Freitas da Costa, Alexandre Maia do Bomfim (2015)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ	Comunicação Oral	X ENPEC
Educação ambiental na formação docente: um olhar sobre cursos de pedagogia	Luciana dos Santos Garrido, Rosane Moreira Silva de Meirelles (2015)	Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ	Comunicação Oral	X ENPEC
Educação ambiental na formação de professores: em busca de uma perspectiva crítica e transformadora	Bruno Andrade Pinto Monteiro, Andreia Marcelina Silva Carvalho (2017)	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Comunicação Oral	XI ENPEC

Fonte: Dos Autores

Souza e Roças (2011) por meio da pesquisa participante na formação inicial de professores no Projeto Novos Talentos, Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), os pesquisadores realizaram debates e atividades com intuito de ter a (re)construção de significados referentes à Educação Ambiental, no sentido da superação da visão simplista da mesma, visando debater sobre seus aspectos políticos, econômicos e sociais para realização de uma EA crítica e emancipatória.

Souza, Costa e Bonfim (2015) analisaram os módulos da disciplina Educação Ambiental (EA) de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro, com o objetivo de analisar sobre a formação desses educadores ambientais, e observaram que a disciplina aborda criticamente as questões ambientais, decorrendo por temas voltados para mudança social, de modo interdisciplinar e questionador do modelo societário atual.

Garrido e Meirelles (2015) em sua pesquisa verificaram nos cursos de Pedagogia como a Educação Ambiental é trabalhada, com objetivo de discutir a interdisciplinaridade da EA nesses cursos, na expectativa de contribuir para a reflexão de como à inserção da EA e suas práticas interdisciplinar nos currículos de Pedagogia podem contribuir para a construção de uma educação mais crítica e participativa.

Monteiro e Carvalho (2017) realizaram um curso sobre Educação Ambiental (EA) para graduandos de pedagogia e verificaram sua respectiva contribuição para a formação desse grupo de futuros professores. Os resultados mostraram que se faz necessário reestruturar algumas atividades do curso, como a proposta curricular do curso de pedagogia no sentido de favorecer uma melhor compreensão dos educandos em relação à dimensão da educação ambiental crítica

enquanto campo epistemológico e que esteja evidente aos problemas e conflitos socioambientais que cercam os contextos educacionais.

Analisando os Anais do Simpósio Nacional de Ensino e Aprendizagem – SEA, as edições I, II e III, num total de 590 trabalhos, somente 1 se referia à temática de pesquisa, no entanto não se enquadrava no objetivo traçado nesta revisão sistemática. No Congresso Internacional de Ensino- CONIEN, dos 77 trabalhos publicados em sua primeira edição, que aconteceu em 2017, não havia nenhum trabalho que abordasse o objetivo desse levantamento.

Considerações Finais

Com esse trabalho de revisão sistemática de literatura, foi possível observar por meio dos resultados encontrados nas análises realizadas nos quatro eventos de Ensino/Educação em Ciências, que poucos são os estudos que envolvem a temática, uma vez que a quantidade de artigos sobre nossa temática de pesquisa foi muito pequena, apenas 5 trabalhos foram encontrados.

Respondendo à questão geradora: *“De que forma a Educação Ambiental Crítica é trabalhada na formação inicial e continuada dos professores?”*, observa-se que a Educação Ambiental Crítica é implementada por meio da realização de cursos, palestras, debates e/ou atividades baseadas na interdisciplinaridade e na transversalidade. Esta implementação visa reconstruir conceitos, superar reducionismo e refletir sobre os aspectos políticos, econômicos, sociais e ambientais acerca da temática.

Assim se fazem necessários mais estudos relacionados Educação Ambiental Crítica na formação de professores, pois é um campo farto a ser explorado e de primordial importância, visto que se trata de uma temática obrigatória no âmbito educacional, precisando assim de profissionais capacitados para desenvolvê-la na Educação Básica e Superior.

Referências

ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisas em Educação em Ciências. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-antiores>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

CONIEN- **Congresso Internacional de Ensino.** Disponível em:
<http://eventos.uenp.edu.br/conien/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

GARRIDO, L. S.; MEIRELLES, R. M. S. Educação ambiental na formação docente: um olhar sobre cursos de pedagogia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação – ENPEC, 10, 2015, Águas de Lindoia, SP, **Anais [...]** Águas de Lindoia: 2015. p. 1-8.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** 8.ed. Campinas: Papirus, 2007.

KITCHENHAM, B. A. **Procedures for Performing Systematic Reviews.** Tech. Report TR/SE0401, Keele University, 2004.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, Ronaldo Souza. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 72-103.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MONTEIRO, B. A. P.; CARVALHO, A. M. S. Educação ambiental na formação de professores: em busca de uma perspectiva crítica e transformadora. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação – ENPEC, 11, 2017, Florianópolis, SC. **Anais [...]** Florianópolis: 2017. p. 1-10.

NASCIMENTO, P. M. P.; NASCIMENTO JÚNIOR, J. L. Como história ambiental pode contribuir para a Educação Ambiental Crítica. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia – SINECT, V, 2016, Ponta Grossa, Pr, **Anais [...]** Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, 2016.

NETO, J. B.; SANTIAGO, E. (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica.** 1 ed. Recife: Editora Massangana, 2006.

PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e Formação de Professores.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SATO, M. T.; ZAKRZEWSKI, S. B. B. Refletindo sobre a formação de professores em educação ambiental. In: SATO, M.; SANTOS, J. E. (Orgs). **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora.** 2 ed. São Carlos: Rima, 2003, p. 63-84.



SEA - Simpósio de Ensino e Aprendizagem (atualidades, perspectivas e desafios). Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-neste-Campus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza/eventos/sea>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SINECT – Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/2018/index.php?id=260>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SOUZA, M. P. F.; COSTA, J. C. F.; BOMFIM, A. M. Educação Ambiental Crítica na Formação Docente: um estudo para e sobre a Licenciatura em Ciências Biológicas do CEDERJ. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação – ENPEC, 10, 2015, Águas de Lindoia/SP, **Anais** [...] Águas de Lindoia: 2015. p. 1-8.

SOUZA, P. C. M.; FONSECA, G. R. Educação Ambiental Crítica no cotidiano escolar: uma experiência na formação inicial de professores. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação – ENPEC, 8, 2011, Campinas, SP, **Anais** [...] Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011. p. 1-11.

TREIN, E. A perspectiva crítica e emancipatória da educação ambiental. In: Educação ambiental no Brasil. **Revista Salto para o futuro**. Ano XVIII, Boletim 1, 2008.p. 41-45.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: rede de saberes**. São Paulo: Annablume, 1.ed. 2004.

DOCENCIA: APROXIMAÇÕES ENTRE TARDIF E SHULMAN

Vânia Lúcia Pereira Cintra Sangaletti¹

Anne Patrícia Góes²

Resumo

O presente trabalho versa sobre os conhecimentos e saberes mobilizados pelos professores para o exercício da docência com base nas proposições teóricas de dois autores de referência: Maurice Tardif (2002) que desenvolve pesquisas voltadas para a evolução e a situação da profissão docente, além da formação de professores e os conhecimentos de base da docência e Lee Shulman (1986) conhecido pela teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ambos introduziram fortemente estudos dessa temática no Brasil e pesquisam a docência extraindo elementos contributivos para a edificação de um repertório de saberes. Trata-se de uma breve análise da perspectiva teórica desses autores com o objetivo de propiciar aproximações entre ambos sobre os conhecimentos que julgam necessários para o exercício da docência, da qual foi possível a elaboração de um quadro comparativo-reflexivo das particularidades de Tardif e Shulman e sucinta discussão. Constatou-se que é preciso garantir a formação vinculada à prática para que a teoria e a empiria (dados da realidade) possam levar à construção da qualidade do ensino. Foram citados como exemplos o trabalho docente na Educação Infantil (área de atuação das autoras) e a pesquisa no Mestrado Profissional (as autoras são discentes deste Programa de Pós-Graduação em Educação), este último possibilita estreitar os vínculos entre escola e universidade.

Palavras-chave: Ensino; Saberes; Desenvolvimento profissional docente.

Abstract

The present work deals with the knowledge and knowledges mobilized by the teachers for the exercise of teaching based on the theoretical propositions of two authors of reference: Maurice Tardif (2002) who develops researches oriented to the evolution and the situation of the teaching profession, besides the formation of teachers and the basic knowledge of teaching and Lee Shulman (1986) known for the theory of pedagogical knowledge of content. Both have strongly introduced studies of this subject in Brazil and research teaching by extracting

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Licenciada no Magistério, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UEL), especialista em Educação Gestão Escolar com enfoque psicopedagógico, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e atualmente Professora de Educação Infantil de Curitiba. vania_cintra@yahoo.com.br

²Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná / Área de pesquisa: Sociologia da Educação - Infância e Cultura (2018-2020), Pós-graduação em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2005) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (2003). Desde 2006 atua como pedagoga na Rede Municipal de São José dos Pinhais. annegoes2015@gmail.com

contributory elements for the construction of a repertoire of knowledge. It is a brief analysis of the theoretical perspective of these authors with the purpose of providing approximations between both on the knowledge they deem necessary for the teaching exercise, from which it was possible to elaborate a comparative-reflective picture of the particularities of Tardif and Shulman and succinct discussion. It was verified that it is necessary to guarantee the formation linked to the practice so that the theory and the empiria (data of the reality) can lead to the construction of the quality of the education. The teaching work in Child Education (area of activity of the authors) and research in the Professional Master's Program (the authors are students of this Post-Graduate Program in Education), the latter makes it possible to strengthen the links between school and university.

Keywords: Teaching; You know; Professional teacher development.

Introdução

Este estudo versa sobre os conhecimentos e saberes mobilizados pelos professores para o exercício da docência com base nas proposições teóricas de dois autores de referência os quais introduziram fortemente estudos dessa temática no Brasil: Maurice Tardif (2002) e Lee Shulman (1986). Trata-se de uma breve análise da perspectiva teórica desses autores com o objetivo de propiciar aproximações entre ambos sobre os conhecimentos que julgam necessários para o exercício da docência.

Maurice Tardif, é pesquisador e professor titular na Universidade de Montreal, no Canadá, onde dirige um importante centro de pesquisa sobre a profissão docente. Suas pesquisas são voltadas para a evolução e a situação da profissão docente, além da formação de professores e os conhecimentos de base da docência. Participa de pesquisas no Brasil em intercâmbios com várias universidades brasileiras.

Lee Shulman (1986; 2004) é professor emérito da Stanford University e da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. É especialista da formação de professores, avaliação do ensino e da educação nas áreas de medicina, ciências e matemática. É principalmente conhecido pela teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Primeiramente é importante ressaltar que o ensino e a formação de professores veem sendo debatidos internacionalmente, atravessando um período de profunda crise convergindo com o interesse político dos legisladores educacionais, bem como com as reformas das instituições. Diante deste cenário, existe um movimento na tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor através dos ensinamentos de autores que na década de 1980 apresentaram preocupações com a pesquisa sobre a valorização dos processos que os

professores desenvolvem ao ensinar. Tardif e Shulman são pesquisadores que trouxeram elementos importantes para esta investigação.

Algumas contribuições de Tardif

Tardif (2002) em sua epistemologia da prática profissional busca compreender e evidenciar como saberes integrados nas tarefas profissionais são incorporados, utilizados, aplicados e transformados em suas atividades, compreendendo a relação dos saberes com sua identidade profissional. Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, considerando a relevância dos saberes oriundos da experiência. O autor faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão (saberes experienciais) e aqueles que são adquiridos na formação profissional (saberes profissionais), esses saberes são incorporados à prática docente e esta se transforma em prática científica, conforme o autor:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém de instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Os fundamentos dos saberes, segundo Tardif (2002), são existenciais, sociais e pragmáticos, são existenciais porque o professor pensa com a vida, suas experiências, certezas, pois o professor é um sujeito, um ser no mundo; são sociais porque os saberes são oriundos de diversas fontes (família, escola, universidade) adquiridos em tempos sociais diferentes – da infância, da adolescência, do período da formação profissional, são também produzidos por grupos sociais do qual o professor faz parte; são pragmáticos “pois, os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto a pessoa do trabalhador”. (TARDIF, 2002, p. 105)

Neste sentido, fazendo uma análise do contexto real de trabalho, em situações concretas da ação, Tardif (2002) nos chama atenção para os *saberes do trabalho*, afirma que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, e que são nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira

significativa, suas práticas e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho no qual co-evoluem e transformam.

Tardif (2002), afirma que não devemos *confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária*, para ele a prática profissional filtra os conhecimentos acadêmicos sem relação com a realidade do trabalho docente diário. Do ponto de vista metodológico Tardif (2002) sustenta que os pesquisadores universitários devem *diminuir a distância entre as universidades e as escolas*, indo diretamente onde os professores trabalham, para ver como eles pensam, falam, como trabalham, como efetivam os programas escolares, como interagem com as famílias, alunos, etc. ou seja, diminuir o distanciamento existente entre escolas e universidades, de modo compartilhado, aproximando as universidades da problemática vivida por professores e alunos nos verdadeiros laboratórios que são as salas de aula.

O autor chama atenção sobre a importância de considerar os saberes dos professores, afirmando que esses profissionais não são “idiotas-cognitivos”, mas possuem *saberes* (que os leva a saber-fazer de forma qualitativa o processo de ensino e aprendizagem) e que diariamente dão provas de uma competência significativa diante das condições nas quais exercem seu trabalho para atingir seus objetivos. Reforça que é preciso que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de recompor um repertório de conhecimentos para a formação destes, destaca que existe nas pesquisas uma *falha normativa*, isso significa dizer que os pesquisadores se interessam mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente, ele afirma que, as ciências da educação podem contribuir para a compreensão do ensino, mas que os pesquisadores não devem constituírem discursos longe dos atores e fenômenos do campo que eles afirmam compreender e representar.

Tardif (2002) afirma que *é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores* em todas as suas tarefas, numa perspectiva “*ecológica*” em que o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, a organização das atividades de ensino e aprendizagem e a gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores em seu trabalho, fazendo emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano.

Para Tardif (2002), a prática dos professores integra diferentes saberes, e nesta perspectiva os saberes profissionais dos professores são *temporais, plurais, heterogêneos*,

personalizados e situados, carregam marcas do ser humano, destaca a importância destes diferentes saberes para a experiência. Para o referido autor as múltiplas articulações entre esses saberes fazem dos professores um grupo profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condição para a prática. Nesta perspectiva, Tardif (2002) situa os saberes dos professores mediante seis fios condutores:

1º - *Diz respeito ao saber e trabalho*; o saber do professor deve ser compreendido na íntima relação da sala de aula, são essas relações que oferecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

2º - *A diversidade de saber*; entendendo os saberes dos professores como plural, compósito, heterogêneo, envolvem conhecimentos e um saber fazer bastante variados, de natureza diferente.

3º - *A temporalidade do saber*; reconhecendo que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

4º - *A experiência de trabalho*; que fundamenta o saber oriundo da experiência de trabalho cotidiana como alicerce da prática e da competência profissional.

5º - *Saberes humanos*; ideia de interação em que o docente se relaciona com objeto de trabalho por meio da interação humana.

6º - *Saberes e formação profissional*, expressa a necessidade de repensar a formação profissional, considerando os diferentes saberes dos professores e as realidades específicas do cotidiano de trabalho.

Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não se restringe à função de transmissão de conhecimentos constituídos devido à prática docente compor diferentes saberes e manter diferentes relações com eles. Ele define o saber docente “[...] como um saber plural, formado como amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36).

Tipologicamente Tardif (2002) classifica os saberes em: *saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*, compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina (saberes sociais e selecionados pela instituição universitária e incorporados à prática docente); *saberes curriculares*, referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar classifica e apresenta os saberes sociais como modelos da cultura erudita; e por último, *saberes experienciais*, que brotam da experiência e são por ela validados,

incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Deste modo para o autor, as diversas e variadas articulações entre a prática docente e os saberes constituem os professores como um grupo social e profissional que, para existir, necessita dominar, integrar e mobilizar tais saberes o que é condição indispensável para a prática.

Algumas contribuições de Shulman

Lee Shulman em suas pesquisas assim como Maurice Tardif tem sido referência para as reformas educativas no mundo e contribuído para o fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes. Shulman (1986) se dedica a estudar e a investigar a mobilização dos saberes numa perspectiva de conhecimentos e das ações dos professores, vê os professores como sujeitos da ação, sujeitos com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes para o exercício de sua prática, plenos de concepções sobre seus alunos, sobre os conteúdos que ensinam, sobre os currículos que seguem etc.

Shulman (1986) destaca três categorias importantes sobre os conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

- *Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada:* refere-se a compreensão do professor acerca da disciplina, de como organiza cognitivamente o conteúdo da matéria que será objeto de ensino, diz respeito aos princípios aos quais uma área de conhecimento está organizada, assim, o domínio da disciplina não diz respeito somente aos conceitos de conteúdo, mas a compreensão dos processos de sua produção, de forma atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.
- *Conhecimento pedagógico da matéria:* que consiste nas maneiras de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações, diz respeito a ênfase nas maneiras de representar e reformular o conteúdo de tal forma que ele se torne compreensivo aos alunos. O conhecimento pedagógico inclui a compreensão de que se torna fácil ou difícil a aprendizagem de um determinado tópico, bem como as concepções errôneas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem. Assim, Shulman considera que o conhecimento pedagógico da matéria pode estar fortemente atrelado a pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente.

- *Conhecimento curricular*: trata-se do conhecimento curricular, como conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em determinados níveis com uma variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados aos programas em exercício. Shulman enfatiza que os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar a seus alunos.

A interdisciplinaridade curricular também é evidenciada por Shulman (1986), que destaca a habilidade do professor em relacionar um dado conteúdo a outras disciplinas. Ele conclui que o grande desafio da pesquisa educacional nas próximas décadas será o de compilar, interpretar, codificar e sistematizar conhecimentos práticos dos professores.

Para Shulman (1986) é preciso balizar o papel do aprendizado, a partir da experiência como componente fundamental da profissão, uma vez que o aprendizado a partir da prática é a melhor descrição para ensinar, mediante a aprendizagem dos professores ao lidar com as incertezas, com as surpresas e complexidade intrínsecas de situações que emergem no cotidiano da sala de aula.

Possíveis aproximações entre Tardif e Shulman

Tardif e Shulman pesquisam a docência extraindo elementos contributivos para a edificação de um repertório de saberes. Tardif (2002) tem como particularidade o reconhecimento da pluralidade de saberes, mas dá maior ênfase aos saberes oriundos da experiência, compreendendo que todos os saberes estão integrados. Para ele a atividade profissional deve ser considerada prática e mobilizadora de conhecimentos, de teorias e de saberes-fazer específicos, ele propõe repensar a relação teoria e prática. Shulman (2004) apresenta uma concepção do ensino a partir das pesquisas realizadas com professores, com a intenção de entender como eles se tornam capazes de compreender a disciplina por si, elucidando-a de novas maneiras, reorganizando, promovendo atividades e emoções, utilizando metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, de modo que o conteúdo possa ser aprendido pelo aluno.

Apesar de Tardif e Shulman apresentarem concepções e tipologias diferenciadas, foi elaborado um quadro comparativo reflexivo das particularidades de cada um, pois ambos se dedicam a estudar e a investigar a mobilização dos saberes dos professores para o exercício da docência.

QUADRO 1 - Comparativo reflexivo das particularidades entre Tardif e Shulman

AUTORES	SABER		SABER FAZER		SABER SER
			Saberes da formação profissional		
TARDIF	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes das ciências da educação	Saberes pedagógicos	Saberes experienciais
SHULMAN	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento curricular	Domínio dos conteúdos do ensino e da aprendizagem	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Conhecimento do aluno e seu contexto

Fonte: Elaboração própria das autoras

Como podemos observar no quadro os saberes docentes para Tardif, ou os conhecimentos segundo Shulman, são descritos pelos autores como relacionados e que se complementam. Desta forma tanto Tardif quanto Shulman, apontam para a importância dos saberes docentes e para a forma como os utilizam na prática de ensino. Enquanto o primeiro dá ênfase as práticas docentes, o segundo enfatiza o conhecimento que os professores têm e como se transformam no ensino. Por conseguinte, ambos se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e consideram estes como sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes para o exercício da sua prática.

Neste ensaio teórico buscamos apresentar brevemente saberes/conhecimentos fundamentais à profissão docente a partir dos referidos autores propiciando aproximações de suas concepções ao discutirem a formação dos professores relacionando aos saberes da prática docente.

Considerações finais

A partir da breve análise da perspectiva teórica dos autores tratados foi possível identificar similaridades e pontos de intersecção, peculiarmente a cada um em seu foco de interesse investigativo. Tardif tem como particularidade o reconhecimento da pluralidade dos saberes, enquanto Shulman tem por interesse esclarecer a compreensão cognitiva docente dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino.

Com base nas proposições de Tardif, verificamos que os saberes profissionais estão intrínsecos à nossa realidade na prática na Educação Infantil, pois é na experiência laboral da sala de aula aprendemos a enfrentar as diversas situações cotidianas que ocorrem com nossas crianças e que esses aprendizados servem para resolver outras situações cotidianas que vierem a surgir. Por exemplo, quando uma criança apresenta determinado comportamento atípico ficamos em sinal de alerta, procuramos compreender o caso e buscar apoio em outras áreas.

Nesta circunstância é perceptível os vários saberes que mobilizamos na busca para resolver apenas uma situação, primeiramente diz respeito aos saberes compreendidos na sala de aula, pois percebemos uma situação comportamental diferente e para isso mobilizamos nossos saberes, também recorremos a nossa diversidade de saberes para entender do que pode se tratar esse caso, essa compreensão pode ser embasada em um saber temporal adquirido do contexto da vida ou da carreira, embasados na experiência de trabalho e na interação com outros sujeitos, etc. Se refletirmos mais profundamente, perceberemos vários saberes que mobilizamos diariamente em nossas práticas e o quanto são ricas as proposições trazidas por Tardif, para a análise e compreensão dos processos da docência.

Mediante a proposta de Shulman (1986), é importante salientar que não podemos entrar na sala de aula sem ter o domínio prévio do conhecimento curricular, sem ter o conhecimento pedagógico da matéria e do conteúdo, pois deste modo o professor estaria entregue ao domínio das crianças. No caso da Educação Infantil, como pode uma professora planejar uma atividade sem possuir domínio de conhecimentos para trabalhar com suas crianças? O planejamento de acordo com a proposta curricular é indispensável, para isso torna-se necessário ter o conhecimento do conteúdo e da matéria, sobretudo considerando o desenvolvimento da criança a cada fase da educação infantil para lhes oportunizar aprendizagens significativas através de atividades adequadas, brincadeiras e interações para que deste modo o professor possa cumprir seu papel.

Quanto ao ponto de vista metodológico Tardif (2002), afirma que os pesquisadores devem *diminuir a distância entre as universidades e as escolas*, neste sentido, como mestrands trazemos o exemplo do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional) cujo objetivo é estreitar os vínculos entre escola e universidade, em que os professores da educação básica trazem a problemática cotidiana vivida nas salas de aulas para o interior das universidades e em colaboração com os pesquisadores mais experientes busca-se relacionar conhecimentos pedagógicos e experiências sociais às estratégias de resolução de problemas do cotidiano escolar. Assim mestrands e docentes desenvolvem seu trabalho de ensino a partir da vivência das práticas concretas, mediados pelo diálogo entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência e a pesquisa, para um avanço inegável. Deste modo as universidades assumem a responsabilidade social com os professores e com a educação, comprometendo-se com o ensino de qualidade, sem perder de vista as dimensões ética, política e estética e viabilizando avanços significativos nas práticas formativas

em salas de aulas enquanto laboratórios de pesquisa e professores sujeitos, co-pesquisadores, co-colaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes.

Por meio dos saberes docentes pudemos ratificar que é necessário garantir a formação vinculada à prática, para que a empiria (dados da realidade) e a teoria possam levar à construção da qualidade do ensino.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. D.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 33, n. 2, Mai/Ago 2007. 281-295. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: Janeiro 2019.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Stanford, 15, n. 2, 1º Fevereiro 1986. 4-14. Disponível em:
<<https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>>. Acesso em: 2 Março 2019.

SHULMAN, L. S. **The Wisdom of Practice**: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. 1ª. ed. San Francisco: Jossey-Bass, v. 1, 2004. ISBN 978-0787972004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000. 5-24. Disponível em:
<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 15 Janeiro 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN 978-85-326-4428-2.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline Delgado Paschoal¹
Marta Silene Ferreira Barros²
Ivone Kamaura Terra Steindorff³
Stephanie Fernanda Ortega⁴
Sonara Maria Lopes de Oliveira⁵
Regina Carboni Alves de Assis⁶

Resumo

A partir das determinações legais, a Educação Infantil se consolidou como espaço pedagógico que possibilita o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de sua classe social de origem. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo discutir a formação e atuação dos professores a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017). Justificamos a intenção da pesquisa, pois acreditamos que a Educação Infantil é necessária no contexto atual, sobretudo como instituição que complementa a educação da família, por meio de práticas intencionalmente pedagógicas. Desse modo, os processos formativos de seus profissionais devem garantir-lhes uma atuação de mais qualidade no desenvolvimento do trabalho com as crianças. Isso porque, não se admite práticas assistencialistas ou escolarizantes no cotidiano dessas instituições, pois essas se configuram espaços de aprendizagem e de troca de experiências entre as crianças e entre essas e seus profissionais. Como metodologia, optamos pela pesquisa bibliográfica na modalidade- análise documental. Os resultados da pesquisa indicam que muitos são os desafios para uma formação e atuação que promova o desenvolvimento das diferentes linguagens infantis. Apesar dos avanços da legislação e das políticas públicas, ainda há muitas lacunas entre as prescrições legais e sua efetivação no contexto da Educação Infantil. Daí a relevância desse estudo no sentido de contribuir para que os professores adquiram um maior aprofundamento teórico e metodológico sobre a organização do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica a partir das orientações legais.

Palavras-chave: BNCC; Formação de professores; Educação Infantil.

Abstract

From the legal determinations, Infant Education has consolidated as a pedagogical space that allows the integral development of all children, regardless of their social class of origin. In this sense, the study aims to discuss the formation and performance of teachers from the approval of the National Curricular Common Base (2017). We justify the intention of the research, because we believe that Early Childhood Education is necessary in the current context,

¹ Universidade Estadual de Londrina. jaquinedelgado@uol.com.br

² Universidade Estadual de Londrina. mbarros_22@hotmail.com

³ Universidade Estadual de Londrina. ivonekamaura11@gmail.com

⁴ Universidade Estadual de Londrina. stephaniefernanda@gmail.com

⁵ Universidade Estadual de Londrina. irsonaramaria@hotmail.com

⁶ Universidade Estadual de Londrina. reginacarboni@hotmail.com

especialmente como uma instituição que complementa a educação familiar por meio de práticas pedagógicas intencionais. Dessa forma, os processos de formação dos profissionais devem garantir uma melhor qualidade de atuação no desenvolvimento do trabalho com crianças. Isso porque, não é possível praticar o bem-estar ou práticas escolares no cotidiano dessas instituições, pois estes são espaços para aprendizagem e troca de experiências entre as crianças e entre estas e os profissionais. Como metodologia, optamos por pesquisa bibliográfica na modalidade de análise documental. Os resultados da pesquisa indicam que há muitos desafios para a formação e atuação que promova o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças. Apesar dos avanços na legislação e na política pública, ainda há muitas lacunas entre as prescrições legais e sua efetividade no contexto da Educação Infantil. Portanto, a relevância deste estudo para ajudar os professores a adquirir uma maior profundidade teórica e metodológica na organização do trabalho pedagógico nesta etapa da Educação Básica com base nas diretrizes legais.

Keywords: BNCC; Formação de professores; Educação infantil

Introdução

Este estudo é parte do Projeto de Pesquisa em Ensino, intitulado: “A organização do trabalho pedagógico na educação infantil à luz dos documentos do Ministério da Educação”, promovido pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina-PR. Tem como objetivo principal, discutir os desafios na formação e atuação de professores de Educação Infantil a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017).

A proposta do referido projeto é analisar os documentos do Ministério da Educação, que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobretudo em relação à organização da rotina, tempo, espaço, brincadeiras, atividades orientadas e formação de professores. Participam do projeto, acadêmicos e professores do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação do Departamento de Educação da UEL.

As reuniões para a leitura, análise e discussão dos documentos selecionados, acontecem periodicamente por meio de grupos de estudos. Para efeitos desse trabalho, será apresentado especialmente a Base Nacional Comum Curricular (2017) e os desafios para a formação e atuação de maior qualidade no desenvolvimento do trabalho com crianças, até cinco anos de idade. Nesse sentido, como problema de pesquisa, questionamos: “Em que medida as orientações pedagógicas da BNCC (2017) indicam a necessidade de uma formação mais completa do professor de Educação Infantil?”.

Como metodologia optamos pela pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 43), a primeira “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o assunto pesquisado”. Já a

pesquisa documental engloba “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 44). Desta forma, a pesquisa realizada pautou-se tanto na leitura e discussão dos estudos de diferentes autores que abordaram os avanços e retrocessos da aprovação da BNCC (2017), quanto na análise do próprio documento oficial publicado pelo Ministério da Educação.

A Base Nacional Comum Curricular, embora aprovada em sua última versão no ano de 2017, já estava prevista na legislação visto que a Constituição Federal (1988) no artigo 210, determinou a proposição de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que foi atualizada em 2013, destacou no artigo 26, que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996), respeitando as regionalidades do país.

Outro documento importante aprovado em 2014, foi o Plano Nacional de Educação- Lei nº 13.005/14, que estabeleceu na meta 7, a implantação de “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2014), sinalizando para o respeito a diversidade regional, estadual e local. O objetivo do PNE (2014-2024) é estabelecer a construção de uma base comum para os currículos e “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a aprovação da BNCC (2017) deve superar a fragmentação das políticas públicas voltadas à educação e, ao mesmo tempo, contribuir para um salto qualitativo no acesso e na permanência das crianças e adolescentes nas escolas, de tal modo que se estabeleça um regime de comunicação entre os órgãos nacionais, estaduais e municipais, responsáveis por cada etapa da educação (AQUINO; MENEZES, 2016).

Aquino; Menezes (2016) reconhecem que o maior objetivo da BNCC (2017) é estabelecer uma relação efetiva das políticas educacionais com as políticas nacionais, envolvendo quatro dimensões, “Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Avaliação da Educação Básica” (AQUINO; MENEZES, 2006, p. 30).

Por meio do ensino pautado nas aprendizagens essenciais, ou seja, os conteúdos mínimos para cada etapa da educação, a BNCC (2017) estabelece dez competências gerais, que institui relação múltipla com os procedimentos didáticos dispostos à construção do conhecimento, para o desenvolvimento das habilidades e na formação de atitudes e valores. Portanto, define competências como um conjunto de aprimoramento no desenvolvimento do sujeito como “a mobilização de conhecimentos e procedimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho” (BRASIL, 2016).

As dez competências da BNCC (2017) são voltadas a aquisição do conhecimento nos diversos âmbitos da sociedade, sendo o desenvolvimento das habilidades críticas e reflexivas; das diferentes linguagens, tanto corporais como das diversas áreas do conhecimento; da postura crítica diante o uso das tecnologias; da consciência socioambiental; da conduta pessoal e do campo emocional de cada sujeito; das relações interpessoais no mercado de trabalho e no exercício da cidadania; o respeito às diversidades e o aprimoramento do contato com as mais variadas artes e culturas (BRASIL, 2017).

No que tange à Educação Infantil, a BNCC (2017) determina os eixos estruturantes: interações e brincadeiras, como ponto de partida e de chegada na organização do trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica. Além disso, fundamenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano das instituições, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017).

Os seis campos da experiência se constituem a principal orientação da BNCC (2017), tais como: “o eu o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escrita, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Já os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiência, são divididos em três grupos, definidos pela faixa etária, os quais são denominados: bebês (zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses); crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses) (BRASIL, 2017).

A partir das determinações prescritas na BNCC (2017), consideramos que muitos são os desafios para uma atuação de mais qualidade no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, o intuito é contribuir para a formação inicial e continuada dos professores dessa etapa da Educação Básica, pois o desenvolvimento profissional é condição primordial para garantir o direito da criança a uma educação que promova as condições adequadas à aprendizagem e desenvolvimento, além da ampliação de suas experiências.

Formação a atuação de qualidade na Educação Infantil: entre avanços e retrocessos.

Refletir sobre os avanços da legislação a partir da década de noventa, significa apontar para os desafios colocados para um atendimento de qualidade no contexto da Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito aos serviços prestados às crianças e suas famílias. Para Campos; Füllgraf; Wiggers (2006) as condições de funcionamento dessas instituições no Brasil desde à criação das primeiras instituições, apontaram para as precárias condições de infraestrutura; falta de material didático; baixa qualificação profissional; dicotomia entre cuidados e educação expressa nas propostas curriculares e dificuldades de comunicação com as famílias, entre outros.

Campos; Füllgraf; Wiggers (2006, p. 90), consideram que a falta de qualidade nesses serviços historicamente possibilitou a revisão do seu significado e o reconhecimento do “respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas”. Nesse sentido a aprovação da Constituição Federal (1988) possibilitou a reorganização de todo o sistema educacional, por meio de leis e políticas e a distribuição de responsabilidades entre os níveis de governo Federal, estaduais e municipais. Além disso, determinou o dever do estado na garantia de creches e pré-escolas para todas as crianças, independentemente de sua classe social de origem.

Além da Constituição Federal (1988), destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que avança significativamente ao definir no Art. 29, que a finalidade da educação infantil é “promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (BRASIL, 1996).

Afim de legitimar a função pedagógica da Educação Infantil, o Ministério da Educação publicou nas duas últimas décadas, diferentes documentos que orientam o trabalho pedagógico, pois considera que são esses espaços contribuem para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança, uma vez que “é nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009, p. 01).

Nesse sentido, o documento intitulado, “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006) volumes 1 e 2, foi publicado com o objetivo de estabelecer parâmetros de qualidade locais, para os sistemas de ensino em relação à organização e funcionamento das escolas infantis.

Esse documento destaca, como padrão de referência para um atendimento de qualidade, quesitos necessários para a construção de uma proposta pedagógica que respeite os direitos da criança, tais como: integração entre cuidados e educação; atividades orientadas que promovam diferentes aprendizagens infantis, formação de professores e gestores, além da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e a autonomia das instituições para a elaboração das propostas pedagógicas (BRASIL, 2006).

Para Campos (2013), tratar da qualidade das escolas infantis pressupõe levar em consideração não só a desigualdade de oportunidades educacionais, mas, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. Essa autora argumenta que as escolas infantis devem prioritariamente reconhecer que as crianças são cidadãs, sujeito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade desde o nascimento. As propostas pedagógicas devem partir do pressuposto de que as crianças são produtoras de cultura e produzem saberes nas interações com os pares (CAMPOS, 2013).

Sobre essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), determina que o currículo deve ser concebido como um conjunto de “práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 17) de modo a promover o seu desenvolvimento pleno. Nesse documento a criança é concebida como rica em potencial, com saberes e experiências, que precisam ser considerados na ação dos professores.

Ainda no referido documento, a criança é considerada o centro do planejamento curricular, pois além de ser é sujeito histórico e de direitos, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 19).

Barbosa et al (2016) esclarece que as crianças devem fazer parte do processo educativo com suas experiências e saberes, e para isso, os professores “precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar” (BARBOSA et al, 2016, p. 17).

Para a Base Nacional Comum Curricular (2017) o desenvolvimento do trabalho com as crianças deve ter intencionalidade educativa, pois esse documento reconhece que a criança como um ser ativo, curioso e capaz de aprender. De acordo com esse documento:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017).

O conceito de intencionalidade educativa se relaciona com a ação do professor na medida em que o mesmo deve organizar e propor experiências às crianças, sendo estas promotoras do desenvolvimento pleno da mesma. Daí a importância de uma formação altamente qualificada dos professores, pois ainda que a legislação tenha avançado no sentido de garantir educação para todas as crianças, o cotidiano de muitas instituições, indicam um descompasso entre as determinações legais e as práticas desenvolvidas no interior das instituições. Isso porque, “historicamente a educação se pautava entre aspectos educacionais e aspectos assistencialistas” (ASSIS, 2006, p. 92).

Para Assis (2006) essa dicotomia permaneceu como um dos principais entraves para um atendimento de qualidade, principalmente, pela falta de clareza acerca das ações relacionadas os cuidados, que segundo a autora, sempre foram imbuídas de um tipo de educação, fosse para a submissão ou disciplinamento ou para a autonomia da criança.

Ainda hoje, segundo Batista; Rocha (2018, p. 96) a ação dos professores se baseia em atividades que cuidam e educam as crianças e, ao mesmo tempo, “ocasiona tensões no que diz respeito à influência das experiências maternas e domésticas no contexto educacional-pedagógico, dificultando a consolidação de uma cultura própria e específica da profissão”. Na realidade, a constituição da docência nesse nível de ensino se deu a partir de inúmeros fatores, tais como: o papel das relações de gênero; feminização da carreira, baixos salários, formação precária e desvalorização profissional (BATISTA; ROCHA, 2018).

A superação do caráter assistencialista e compensatório para o educativo, demanda, obrigatoriamente, uma formação inicial de qualidade e permanente formação em serviço.

Nesse sentido a BNCC (2017) destaca a importância da mediação do professor na ação junto às crianças, além do planejamento e o desenvolvimento de um conjunto de práticas e interações que garantam a pluralidade de situações que promovem o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2016). Para tanto, faz se necessário que esses profissionais repensem o processo de identidade e trabalho coletivo, visto que a mudança de concepção é ponto de partida para inovação da prática junto às crianças.

Silva (2011, p. 359) ressalta que muitos são os desafios para a ampliação da oferta e da garantia da qualidade da Educação Infantil. Por isso, a melhoria na formação dos profissionais nessa etapa da educação, vinculada à implantação de medidas para a valorização da profissão, é fundamental para a afirmação das especificidades do atendimento na creche e na pré-escola. Considera-se que a formação inicial e continuada é um direito de todos os professores, pois a reprodução de práticas assistencialistas ou de escolarização precoce não é mais admitida nesses espaços.

Considerações finais

Os resultados desse estudo apontam os inúmeros desafios impostos para a efetivação de um trabalho pedagógico que respeite os direitos das crianças à educação desde o nascimento. Embora a legislação e as políticas que orientam o funcionamento da Educação Infantil, tenham avançado em termos de reconhecimento da função educativa dessa etapa da Educação Básica, o desafio é a concretização dessa finalidade no cotidiano das instituições.

Ainda assim, podemos afirmar que as orientações previstas nos diferentes documentos do Ministério da Educação, sobretudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e da BNCC (2017), apontam para o aprimoramento das práticas pedagógicas, visto que reconhecem a criança como sujeito de direitos, inclusive o direito à um atendimento de qualidade. Para isso, os próprios documentos ressaltam a importância da expansão da oferta de vagas e do acesso de todas as crianças nas escolas infantis. A concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças, assim como as brincadeiras e as interações, também são ressaltados como fundamentais na elaboração e implementação dos currículos e organização do trabalho pedagógico.

Daí a importância da formação inicial dos professores como condição essencial, para a compreensão das especificidades do trabalho com crianças dessa etapa da educação. Por outro lado, a formação continuada atrelada às condições de trabalho e às políticas de valorização profissional, também são necessárias para um atendimento de qualidade que respeite os direitos fundamentais da criança que é o acesso ao conhecimento.

Referências

AQUINO, Ligia Maria Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: Tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a- seis**. v. 20, n. 37 p. 95-111, jan-jun 2018. www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 19 set. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016. www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009; Resolução CNE/CEB N. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. v. 1 e 2.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em jan. 2018.

CAMPOS. Maria. Malta. FULLGRAF, Jodete.; WIGGERS, Verena. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 08 dez. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.148, p.22-43 jan./abr. 2013. www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 08 dez. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas: 2011.

SILVA, Andréia Ferreira da. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 de dez. 2018.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN

Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA: O IMPACTO NA ÓTICA DAS SUPERVISORAS

Giselle Herbella do Prado Talhetti¹
Roberta Negrão de Araújo²

Resumo

O artigo tem como objetivo investigar a concepção de professores que atuam no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como supervisores, bem como o papel deste no tocante à formação continuada em seu desenvolvimento profissional. Apresentar reflexões acerca da contribuição do PIBID na melhoria na forma do ensinar. O PIBID é desenvolvido a partir da parceria entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública, com a finalidade de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores da educação básica. Tem impacto na atuação tanto das supervisoras, como dos “pibidianos”, e objetiva incentivar a formação docente, elevando assim a qualidade social da educação ofertada na escola pública. Diante deste contexto emergiu o problema norteador da pesquisa: Qual o papel do PIBID na formação continuada das supervisoras? A partir dele objetivou-se de maneira geral analisar o impacto do PIBID na ação docente das supervisoras envolvidas. E como específicos: conceituar formação; formação continuada e sua relação com os saberes da docência; apresentar o PIBID e o subprojeto de Pedagogia de uma universidade estadual do Paraná e, por fim, evidenciar o impacto do programa na formação continuada das supervisoras, por meio de coleta e análise de dados empíricos.

Palavras-chave: Formação de Professor. Formação Continuada. PIBID.

Abstract

The purpose of this article is to investigate the conception of teachers who work in the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID) as supervisors, as well as their role in continuing education in their professional development. Present reflections on the contribution of PIBID to the improvement of teaching. PIBID is developed through a partnership between the Higher Education Institution (HEI) and public schools, with the purpose of improving and enhancing the training of teachers in basic education. It has an impact on the performance of both supervisors and "pibidianos", and aims to encourage teacher training, thus raising the social quality of education offered in public schools. Given this context emerged the problem guiding research: What is the role of PIBID in the continued training of supervisors? From this perspective, the general objective was to analyze the impact of PIBID on the teaching action of the supervisors involved. And how specific: conceptualize training; continuing education and its relationship with the teaching knowledge; to present the PIBID and the Pedagogy subproject of a state university of Paraná and, finally, to show the impact of the program on the continuous training of the supervisors, through the collection and analysis of empirical data.

¹Discente do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio. Especialista em Educação Especial Inclusiva da Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Cornélio Procópio. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UENP/CP). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores. Email: gisellehptalhetti@gmail.com

² Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pela UEL. Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDUC). Email: robertanegrao@uenp.edu.br

Keywords: Teacher Training. Continuing Education. PIBID.

Introdução

A formação inicial é adquirida pelo futuro professor no decorrer de um curso de graduação de licenciatura. É responsável por prepará-lo para a atuação em sala de aula, sendo, então, fundamental. No entanto, não é suficiente para dar conta dos desafios do cotidiano escolar. A prática escolar só se faz possível por meio da experiência e vivência em sala de aula, assunto que vem ganhando espaço nos debates acadêmicos. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de ações para estabelecer uma formação com qualidade social.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal que tem por objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da educação básica. Ele se desenvolve a partir da parceria entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública. Os participantes são graduandos e professores dos cursos de licenciatura, bem como docentes da educação básica, que recebem uma bolsa mensal como incentivo. Os supervisores são professores que atuam na educação básica ofertada em escolas públicas.

Todavia além de possuir objetivos voltados à formação inicial, contempla também a continuada. E educar os já professores para repensar e analisar suas vivências não é um assunto fácil, pois o leva a mudar sua postura para construir novos saberes e dar continuidade à sua formação.

A discussão em torno da formação continuada envolve o processo que se dá ao longo da história pessoal e profissional de professores que já atuam. Assim, a construção da identidade profissional do professor baseia-se nesse processo bem como nas necessidades que emergem do cotidiano escolar, ao analisar o sistema de ensino utilizado e buscar referências para entendê-lo e alterá-lo.

Diante deste contexto, emergiu o problema que se constitui como norte da pesquisa: Qual o papel do PIBID na formação continuada das supervisoras? A partir dele, traçamos como objetivo geral analisar seu impacto na ação docente das supervisoras envolvidas. E como específicos: conceituar formação, formação continuada e sua relação com os saberes da docência, apresentar o PIBID e o subprojeto de Pedagogia de uma universidade pública do Paraná e, por fim, evidenciar o impacto deste na formação continuada das supervisoras, por meio de coleta e análise dos dados coletados.

Formação: Conceito

A expressão formação, conforme Ferreira (1995), deriva do latim *formatione* e significa efeito de formar, construir, transformar conhecimentos por meio de uma disposição de maneira ordenada, mentalidade ou caráter e educação, instrução.

Candau (2003) afirma que a formação favorece a promoção de várias experiências articuladas ao cotidiano escolar, possibilitando aos professores participarem de espaços de reflexão e de intervenção direta na prática pedagógica concreta em seu espaço. No ambiente das “trocas de experiências”, proporcionado pelo horário complementar, o profissional percebe que os seus conhecimentos são valorizados pelos colegas, fortalecendo sua identidade profissional.

A formação inicial é necessária, mas não suficiente. Aprender a ensinar é um exercício que deve continuar ao longo de sua carreira. Este processo contínuo deve priorizar a qualidade do futuro professor, ao estimular sua visão crítica, proporcionando e incentivando sua formação com a experiência e saberes científicos de seus docentes.

A relação teoria e prática, na formação docente, tem sido alvo de debates no meio acadêmico. A partir de pesquisas realizadas, a prática se caracteriza na própria vivência, viabilizando a compreensão dos elementos que a constitui. Estes, por sua vez, estão articulados em um processo dinâmico, que busca a evolução de conhecimentos, inclusive contribuindo para a formação continuada dos professores recém-formados.

Cabe ao Estado estabelecer políticas públicas com ações que garantam a formação qualificada do professor, como salienta Nóvoa

[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (1992, p. 27).

Na trajetória da formação continuada, esta acontece por diferentes meios, existentes dentro e fora da escola. Dentre elas destacamos: encontros pedagógicos, programa de desenvolvimento educacional (PDE), grupos de estudos, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento e educação permanente representadas em cada momento histórico.

Candau (1996) apregoa que se deve pensar em meios para a formação continuada e cita três teses que se baseiam no caminho dessa nova visão. (1) O *lócus* da formação a ser privilegiada é a própria escola. (2) Todo processo de formação continuada tem que ter como influência fundamental o saber docente, bem com o seu reconhecimento e a valorização. (3)

Para adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas de desenvolvimento profissional do magistério. Candau (1996, p. 144) destaca

[...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.

A construção do “ser professor” não se deve apenas à sequência de fatos que surgem durante o exercício da profissão; por ser um processo, sofre influências do meio social e político em toda a sua trajetória de atuação. Por isso repensar essa formação expressa novos caminhos. Já ressignificá-la, na elaboração dos saberes da docência, contribui para a ação na sala de aula, por meio de programas e estágios que fundamentam a formação do professor, considerando a didática, o conhecimento e a experiência.

Com isso, são necessárias novas práticas para novos caminhos que devem ser percorridos na formação docente. Como afirma Pimenta (1996, p. 80), “refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram à docência”.

Para Pimenta (1997), a formação docente abrange vários aspectos, e tem o intuito de esclarecer sobre a prática, o que contribui para o processo de humanização dos envolvidos. E estes devem compreender o saber docente como um desafio inserido no cotidiano social.

Nóvoa (1992, p. 25), propõe a formação na perspectiva denominada crítico reflexiva que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada”. Assim, ressalta três etapas do processo de formação docente, a saber: (1) Produzir a vida do professor, que se refere ao desenvolvimento pessoal; (2) valorizar o trabalho crítico-reflexivo das ações realizadas em conjunto com as experiências compartilhadas, perpassando por diversos tipos de saberes que, consequentemente, apontam para o (3) desenvolvimento da profissão docente. Entende-se que os conhecimentos específicos não bastam e nem são únicos, pois não compõem o fim desse processo, diante dos problemas da prática profissional, que não são somente instrumentais, mas também, composto por situações problemáticas que exigem decisões e soluções acompanhadas de uma imensa complexidade.

O processo de formação é fundamental para a valorização docente. Nesta perspectiva, os programas de governo devem garantir práticas inovadoras e formativas, possibilitando a compreensão da realidade em sala de aula. Essa experiência é oportunizada pelo PIBID, que

tem o intuito de refletir, socializar e implementar os saberes docentes, contribuindo no processo de construção da identidade profissional.

Encaminhamento Metodológico: a tomada dos dados

Para coleta de dados realizamos entrevista com roteiro semi estruturado. Escolhemos tal instrumento por considerá-lo uma ferramenta que possibilita a obtenção de maiores informações. Para isso, estabelecemos, previamente, sete questões; todavia, no decorrer da investigação, surgiram novos questionamentos.

Os sujeitos da pesquisa foram as supervisoras do PIBID de um subprojeto de Pedagogia. Estas são professoras efetivas da rede básica, sendo duas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e duas do Ensino Médio-Formação Docente.

Cada uma das entrevistas se deu de forma individual, sendo previamente agendada, e executada no *lôcus* de trabalho de cada supervisora, utilizando sua hora-atividade. Estas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Tal procedimento propiciou o contato com os dados, por meio de leituras nas quais emergiram palavras que foram utilizadas para a sua análise.

No âmbito da abordagem qualitativa, recorreremos aos pressupostos da Análise de Conteúdo (AC), que tem como objetivo trabalhar a interpretação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que auxiliam a explorar outra realidade que não está presente na mensagem. Para Bardin (2006, p.15), a AC é “[...] uma técnica que oferece uma avaliação e uma análise que terão virtude da objetividade e revelarão também os aspectos do material que poderiam ter escapado ao exame minucioso”.

As entrevistas foram realizadas com quatro depoentes do gênero feminino, faixa etária de 39 a 66 anos, licenciadas em Pedagogia³ e com tempo de atuação que varia de 15 a 53 anos. Atualmente são professoras da rede municipal e estadual de educação. As quatro possuem, no mínimo, uma pós-graduação, e duas delas participaram como formação continuada, do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Paraná). Uma delas iniciou mestrado em educação, mas não concluiu. Duas delas tiveram experiência na Secretaria Municipal de Educação (SME) e outra no Núcleo Regional de Educação (NRE). Desde o início do programa são acompanhadas por graduandas (entre 5 e 6).

Resultados: a percepção das supervisoras

³Uma das supervisoras é formada em Educação Física. A graduação em Pedagogia é sua segunda licenciatura.

Para apresentação e análise das falas, as organizamos por meio da letra S (supervisora), seguida de numeral (1 – 4).

Iniciamos questionando-as sobre o motivo de ingressarem no programa. Evidenciamos que a S3 se candidatou sem conhecimento do programa, o que nos levou à hipótese de que o maior atrativo foi a bolsa. A S4 não demonstrou interesse a princípio, mas tendo ciência do programa, mobilizou-se, intencionando troca de saberes. A S2 alegou gostar de “coisas diferentes e novas”. Por outro lado, a S1 tinha ciência do programa, por atuar em uma IES, e interessou-se pela proposta de valorização das licenciaturas e de ter contato com o que está mudando; afirmou ver o PIBID uma modalidade de capacitação continuada.

Ao questionar sobre a situação de ter um pibidiano em sala, S1 e S2 dizem tratar com naturalidade, e que consideram como algo positivo; alegam que não se sentem incomodadas ou acuadas. Ficou evidente que consideram as bids como “*professoras auxiliares*”, exercendo muitas vezes a função de professora. A S1 afirma “[...] a presença delas não me incomodou. Mas eu passei a me preparar mais”. Já a S3 e a S4, incomodaram-se no início, e sentiram a necessidade de repensar o modo de falar e agir em sala de aula, “com a presença de uma bolsista eu teria que dar o melhor de mim”.

Em relação às mudanças ocorridas na rotina do professor, após o ingresso do pibidiano, a S1 e a S2, por trabalharem com formação docente, relatam que as maiores mudanças ocorreram na relação com suas alunas, pois a partir da inserção das graduandas, passaram a interagir mais em sala de aula. A S1 aponta que as bids contribuem na explicação do conteúdo, e também na correção das tarefas das alunas, ressaltando que estas conseguiram visualizar dificuldades de apreensão de alguns assuntos e, posteriormente, passando a auxiliar as alunas.

Já a S3 e a S4 citam que a maior mudança foi em relação à superação da dicotomia teoria e prática. Ambas registraram que as graduandas chegaram até elas com muita teoria.

[...] o apoio que a gente tem é assim, nas correções das tarefas, nas informações, na troca de ideias com as alunas, porque são níveis diferentes e como aqui é formação de professores e lá pedagogia, que também é formação de professores, acontecendo essa troca de experiência é muito importante (S1).

A continuidade na formação abre caminhos para novas formulações, novos conhecimentos que problematizam a teoria/prática. Neste aspecto sobressai-se a importância fundamental dos saberes experienciais dos professores supervisores.

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua

atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 1996, p. 49).

O cotidiano do PIBID revela que a teoria, na prática, é outra, mas também, que a prática sem teoria é esvaziada. Assim, em seu desenvolvimento, trabalha com a perspectiva de superar desafios que movem para transformação, reflexão, pesquisa e melhoria da qualidade social do ensino. Com isso, contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Os professores estão em sala de aula fundamentados em teoria adquirida na formação inicial e também na experiência do cotidiano escolar. Os graduandos, por sua vez, estão imersos somente em teorias. O contato com a realidade escolar contribui com a troca na relação entre graduando e professores. “Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, é a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou formação ao longo da carreira” (TARDIF, 2002, p. 48).

O exercício da prática pressupõe o estar fundamentado. A partir disso, resgatamos dois pontos essenciais do PIBID para as supervisoras: destacamos que, *a priori*, a formação inicial não oferece suporte suficiente para todas as questões que permeiam o universo escolar e educacional. Em consequência, há a necessidade da formação continuada, logo o programa mobiliza esses professores a pesquisar e refletir sobre sua prática.

Questionadas na relação com as pibidianas, registraram como algo muito positivo. As professoras S3 e S4 avaliam que esse relacionamento é de grande valia, pois possibilita a troca de experiências, unindo teoria e prática e produzindo análises sob diferentes olhares. A S4 faz questão de destacar o comprometimento das graduandas que a acompanham. A S1 comenta que procura dar autonomia e liberdade, e ressaltou que o relacionamento com as estudantes acaba transcendendo a sala de aula. Os relatos da S2 apontam que as bids são sempre solícitas no que tange às atividades propostas. No entanto, em alguns momentos, evidenciamos que a S1 e a S2 atribuem responsabilidades a suas bids que ainda não estão preparadas para assumir. “[...] elas me ajudam a corrigir prova, fazer planejamento das meninas, me ajudam na literatura, fazendo material didático.”

Quanto aos encontros de formação, realizados semanalmente na IES, a S3 disse que contribuíram com as muitas mudanças que aconteceram em sua prática, pois a partir deles deu-se um processo de repensar, que desencadeou melhoria na maneira de trabalhar com as crianças. A S4 comentou sobre a intensificação das leituras que, segundo ela, oportunizaram o enriquecimento de sua ação, haja vista impactarem em sua formação continuada, pois os assuntos fundamentaram sua prática pedagógica. A S1 e a S2, por sua vez, teceram críticas

quanto os encontros de formação. Para elas, eles surtiam mais efeito quando eram discutidos textos teóricos e que, com as alterações⁴, consideram que os encontros pouco acrescentaram. A S2 registrou que esperava que fossem trabalhados assuntos que ela posteriormente poderia ensinar. Ainda assim, ressaltaram que o resultado proporcionado pelos encontros envolvendo também os graduandos e o professor da universidade (coordenadores de área) geram troca de experiências e debates muito importantes.

Ao questioná-las sobre a concepção metodológica assumida, evidenciamos certo constrangimento em nomeá-la. Entretanto, afirmam ser “progressistas” e seguir a perspectiva do professor como mediador, fundamentando-se na teoria de Vigotski que foca a relação com o meio. Mencionaram a importância da criança em aprender e, com o passar do tempo, desenvolver-se. A S1 fez uma ressalva: “atualmente é difícil denominar-se, em função de tantos ecletismos”, considerando que o professor pode ter um pouco de cada concepção. A S2 confundiu-se, pois faz ligações entre a teoria progressista e a concepção neoliberal. Assim, compreendemos que uma prática desvinculada da teoria se esvazia, sendo necessário o processo de ação-reflexão-ação.

No que tange ao impacto do programa, segundo a S3, este teve como consequência o enriquecimento de sua formação continuada e, ainda, de forma significativa. Segundo ela, foi possibilitado o contato com professores da universidade, titulados, que estão em constante atualização na área da educação. S1 deixou claro que o maior impacto é o repensar, o estudar, buscar pelo novo, pesquisar. Também em relação às aulas, o impacto maior foi na avaliação de seus alunos, isto porque, com as bids, a possibilidade de correção e análise aumentou. S2 afirma já ser pesquisadora, porém com o PIBID tem obtido novos conhecimentos e que os têm repassado para suas alunas. A S4 afirma que, nas reuniões pedagógicas de sua escola, ela tem maior fundamento teórico para as discussões, isso em função de sua participação no PIBID.

Considerações Finais

O presente estudo teve como foco a formação continuada ofertada aos supervisores do PIBID. Este se caracterizou como relevante instrumento de formação, transformação e análise da prática pedagógica. Evidenciamos, portanto, que o programa contribui para a formação

⁴No ano de 2014 os encontros de formação discutiam textos. Em 2015 houve modificação na sistemática dos encontros que ocorrem na universidade, organizados pelos coordenadores de área. Diante das dificuldades identificadas em relação aos conteúdos curriculares, os encontros passaram a focá-los, desenvolvendo estes em forma de oficinas.

continuada dos professores da educação básica à medida que os retira da estagnação e movimenta a prática de análise. Assim, há que se considerar a necessidade de sua ampliação, diante do fato que muitos professores se limitam à formação inicial, enraizando-se ao chão da escola, deixando de lado o estudo e a pesquisa.

Diante dos dados coletados, consideramos que a formação continuada é indispensável na vida do professor, já que realimenta sua prática a partir do fundamento teórico. Deste modo, o PIBID constitui-se como ferramenta para gerar esse momento de reflexão e análise, contribuindo com o docente em exercício (supervisoras) ao impactar na sua atuação. Oportuniza a valorização do professor da educação básica, elevando assim a qualidade social da educação ofertada na esfera pública. Proporciona, também, experiências metodológicas, tecnológicas e novas práticas docentes contribuindo para a articulação entre a teoria e prática necessárias para formação docente.

Após a realização das entrevistas, foi possível identificar as mudanças no cotidiano escolar e na prática pedagógica, relatadas pelas depoentes. No entanto, há muito que se caminhar no que tange à superação da distância entre teoria e prática. Embora tenham sido apresentadas críticas em relação à nova sistemática dos encontros de formação, afirmando que surtia mais efeito quando nestes eram discutidos textos teóricos, houve o registro que o programa, em sua totalidade, influenciou positivamente em sua formação, sobretudo diante do contexto atual, em que ambos os mantenedores (esfera municipal e estadual) não têm oportunizado a formação continuada.

Ressaltamos que as supervisoras deixaram evidente a contribuição do programa para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, pois este desencadeou um processo de análise que teve como consequência a intensificação dos estudos, a busca de diferentes maneiras de trabalhar com seus alunos e a preocupação com o processo de aprendizagem destes. Tais ações oportunizaram o enriquecimento da prática docente, influenciando no “ser professor”.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL/CAPEL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria096_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.



CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2003. p. 51- 68.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. SÃO PAULO: Folha de São Paulo, 1995. 687p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R. & Andre, M. (Orgs.). **Alternativas ao ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v22, n2, p72-89, jul./dez.1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

IDENTIDADE PROFISSIONAL: VULNERABILIDADE E SENTIDO DE AGÊNCIA NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA

Ana Cláudia Barretto¹

Ana Carolina Bardaçon²

Vanessa Kishi da Silva³

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino⁴

Resumo

Neste artigo apresentamos algumas considerações de aspectos relacionados ao movimento de constituição da Identidade Profissional (IP) na formação inicial de professores de Matemática, nomeadamente, a vulnerabilidade e a busca pelo sentido de agência. O contexto de investigação foi o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina, mais especificamente a disciplina de *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I: Estágio Supervisionado*, na qual a maioria dos futuros professores de matemática têm seu primeiro contato com a sala de aula, enquanto regentes de uma turma. O objetivo da investigação foi o de identificar, a partir de relatórios de Estágio de Regência (ER) do ECS, momentos de vulnerabilidade vivenciados por duas das autoras deste artigo e como elas e seus colegas de dupla lidaram com estes momentos, por meio da mobilização do sentido de agência. Os resultados indicam que as situações de vulnerabilidade nem sempre são causadas pelo despreparo do licenciando ao realizar o ECS, mas podem ser consideradas como inerentes a própria profissão de professor. O importante é que estas situações sejam problematizadas no decorrer do curso de graduação, contribuindo para a busca do sentido de agência e, por conseguinte para o movimento de constituição da IP dos futuros professores.

Palavras-chave: Identidade profissional. Vulnerabilidade. Sentido de agência. Estágio supervisionado.

Abstract

In this article we present some considerations about aspects related to the movement of constitution of the Professional Identity (PI) in the initial formation of Mathematics teachers, in particular, the vulnerability and the search for sense of agency. The research context was the Supervised Curricular Internship (SCI) of the Teaching Degree in Mathematics of the State

¹ Universidade Estadual de Londrina. anabarretto.2@gmail.com

² Universidade Estadual de Londrina. ana.bardacon@gmail.com

³ Universidade Estadual de Londrina. vanessaksilva@hotmail.com

⁴ Universidade Estadual de Londrina. marciacyrino@uel.br

University of Londrina, more specifically the discipline of *Practice and Methodology of Teaching of Mathematics I: Supervised Internship*, in which most future mathematics teachers have their first contact with the classroom as regents of the class. The goal of the research was to identify, from the SCI's Internship Regency (IR) reports, moments of vulnerability experienced by two authors of this article and how they and their fellow double-dealt with these moments, through the mobilization of the sense of agency. The results indicate that situations of vulnerability are not always caused by the unpreparation of the future professor while performing the SCI, but they are considered inherent in the teaching profession. The important thing is that these situations are raised during the graduation course, contributing to the search of sense agency and, therefore, to the movement of constitution of the PI of the future teacher.

Keywords: Professional identity. Vulnerability. Sense of Agency. Supervised internship.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), muitas vezes, é o primeiro contato dos futuros professores com a sala de aula, enquanto professores regentes da turma. Apesar de alguns alunos da Licenciatura em Matemática iniciarem a sua prática ainda quando estão cursando a graduação, o que pode ser atribuído a falta de professores nesta área, a maioria assumirá uma turma e terá que desenvolver um trabalho pela primeira vez no contexto do ECS. Este momento, que tem como objetivo contribuir para o movimento de constituição da IP por meio do contato direto com a futura profissão, faz com que os graduandos assumam um novo papel e se exponham, não mais como alunos, mas como professores estagiários.

O ECS na Universidade Estadual de Londrina (UEL) está vinculado as disciplinas de *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I e II: Estágio Supervisionado* ofertadas, respectivamente, no terceiro ano e quarto ano da graduação. Estas disciplinas envolvem não apenas a ida para a escola, por meio do Estágio de Observação (EO) e do Estágio de Regência (ER), mas também o planejamento das aulas (ou oficinas), sob a orientação de um professor da universidade, e a escrita de um relatório final com reflexões a respeito das aulas (ou oficinas). Com o planejamento, espera-se preparar os graduandos para trabalhar com os alunos da Educação Básica. No entanto, podem surgir situações inesperadas, caracterizando momentos de vulnerabilidade.

Diante do surgimento desses momentos, justifica-se a relevância desse artigo na medida em que buscamos identificá-los, a partir do relatório final de duas das autoras deste texto, e analisarmos a maneira com a qual elas lidaram com esses momentos, na busca do sentido de agência.

Vulnerabilidade e Sentido de Agência

O movimento de constituição da IP de professores que ensinam matemática (PEM) é influenciado por uma série de fatores no decorrer de suas vidas e pelos diferentes contextos experimentados. A IP está em constante movimento, compreendendo um conjunto de elementos que não se restringem ao conhecimento específico do conteúdo e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Cyrino (2016) defende

[...] a identidade profissional do professor como um conjunto de crenças/concepções interconectadas com os conhecimentos sobre o seu trabalho, associados à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao comprometimento político. O conjunto de crenças/concepções que os professores têm sobre si mesmos e sua profissão, sobre o que significa ser “um excelente professor” e o tipo de professor que desejam ser, entre outras coisas, estão interligados e afetam o conhecimento que desenvolvem sobre seu trabalho. (CYRINO, 2016, p. 168).

Essa caracterização assume como pressupostos que o movimento de constituição da IP de PEM é um processo contínuo, complexo, dinâmico, temporal e experiencial (DE PAULA; CYRINO, no prelo).

[...] envolve aspectos pessoais, profissionais, intelectuais, morais e políticos dos grupos nos quais os sujeitos estão envolvidos. [...] Não consiste apenas no que os outros pensam ou dizem de nós, mas de como nos vemos e da capacidade de refletirmos sobre a nossa experiência. (CYRINO, 2016, p. 168)

De acordo com Garcia (2014, p. 53) a “Identidade profissional não é alguma coisa que os professores têm, mas um referencial (uma espécie de quadro interpretativo) que eles constroem ao longo da vida e que utilizam para dar sentido a si mesmos como professores, e que integra seu passado, presente e futuro”.

Assim, não faz sentido falarmos em um marco inicial para constituição da IP. Não é por decidir cursar uma licenciatura em Matemática, numa manhã de quinta-feira, que este pode ser considerado o ponto de partida, tão pouco podemos afirmar que este início se dá na formação inicial do professor. O movimento de constituição da IP pode se iniciar muito antes de uma pessoa optar pela licenciatura e está intimamente ligada a contextos vivenciados em sua formação.

Os (futuros) professores, ao longo de suas vidas, desenvolvem um quadro pessoal de interpretação do que seja a profissão docente e isso funciona como lentes por meio das quais olham para o seu (futuro) campo profissional, atribuindo-lhe sentido e agindo sobre ele (KELCHTERMANS, 2009). Nesse

processo, os conhecimentos e as representações a cerca de sua profissão se estruturam e se modificam, a partir das interações reflexivas e significativas entre o professor e as condições sociais, culturais e estruturais que formam o contexto de seu trabalho. Em vista disso, esse quadro pessoal é resultado de um processo dinâmico e contínuo de aprendizagem profissional. (CYRINO, 2017, p. 704).

Desse modo, é importante promover, em contextos de formação, momentos que suscitem a vulnerabilidade, porém, não a vulnerabilidade do senso comum, que enfraquece e fragiliza o sujeito, e tem um efeito negativo. É sim aquela que leva a pessoa a parar por alguns instantes, refletir sobre suas certezas e convicções, e a questionar-se. É a vulnerabilidade que fará com que professores reconheçam suas limitações, lidem com seus conflitos e dilemas relacionados a profissão, e busquem superá-los. (OLIVEIRA; CYRINO, 2011; CYRINO, 2017).

Kelchtermans (2009) apresenta a vulnerabilidade como uma característica estrutural da profissão e não deve ser entendida como um estado emocional. De acordo com este autor, existem pelos menos três elementos que compõe a vulnerabilidade, o primeiro é que os professores não estão no controle de suas condições de trabalho, uma vez que regulamentos, sistemas de controle, políticas públicas, entre outros, lhes são impostos. O segundo elemento é que no ensino não se pode garantir que os resultados dos alunos decorrem diretamente do professor. E o terceiro, é a exigência, de uma série de decisões que devem ser tomadas pelo professor.

A vulnerabilidade, vivenciada no trabalho, tende a provocar sentimentos negativos, como desânimo, sensações de frustração, impotência e ansiedade, o que influencia na imagem que o professor tem de si como profissional e, consequentemente, na sua IP (GARCIA, 2014). Assim, este é mais um motivo para se discutir a vulnerabilidade em contextos de formação, seja ela inicial ou continuada.

De acordo com Cyrino, para que a vulnerabilidade não se constitua como momentos de fragilidade “são necessárias ações que, a partir dos espaços instituídos para repensar suas práticas, crenças e concepções, proporcionem aos (futuros) professores oportunidades de operar, mesmo diante da vulnerabilidade, com o sentido de agência” (2017, p. 705).

O conceito de sentido de agência

[...] se refere à forma como uma pessoa reage diante de uma situação, bem como aos recursos (conhecimentos, sentimentos, instrumentos) a que recorre, e à forma como esses recursos são mobilizados.

O sentido de agência não é somente uma questão pessoal, visto que está sujeito às características e circunstâncias do contexto em que a pessoa se insere. Do

mesmo modo, também não é neutro, visto que o modo como a pessoa se posiciona também influencia o contexto. (GARCIA, 2014, p. 60).

Desse modo, faz sentido o uso da expressão agência mediada, uma vez que a busca pelo sentido de agência não depende exclusivamente do sujeito, mas do contexto que está inserido, das ferramentas e estruturas daquele cenário. Isto nos permite perceber porque alguns sujeitos manifestam o sentido de agência em determinadas situações, enquanto em outras não (OLIVEIRA; CYRINO, 2011).

Encaminhamentos Metodológicos⁵

Os alunos do curso de graduação em Matemática da UEL, habilitação Licenciatura, realizam o ECS durante o terceiro e quarto ano do curso. O estágio faz parte das disciplinas Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I (3º ano) e II (4º ano): Estágio Supervisionado. Essas disciplinas são anuais e cada uma possui carga horária de 6 horas semanais (totalizando 210 horas/ano). No decorrer do ECS, algumas ações são desenvolvidas, como: o Estágio de Observação, incluindo a elaboração de um relatório; a preparação das aulas (ou oficinas) para o Estágio de Regência (ER); o ER e o Relatório do ER. Essas ações, em geral, são realizadas em duplas.

A preparação das aulas para o ER foi realizada considerando turmas de Ensino Fundamental II e a orientação ficou sob a responsabilidade de professores do Departamento de Matemática da UEL. Os planos de aula foram elaborados de acordo com Tendências⁶ em Educação Matemática e as turmas e os conteúdos a serem trabalhados foram escolhidos pela Coordenação de Estágio, em conjunto com os professores da escola, que concederam suas turmas para a aplicação do ER.

Esse estágio ocorreu no Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão, localizado no município de Londrina, no último trimestre de 2016. Ao todo, foram ministradas 10 aulas de 50 minutos cada, no decorrer de 2 semanas, em horário regular da escola. As regências foram acompanhadas por professores supervisores do Departamento de Matemática da UEL, que avaliavam os graduandos, segundo critérios pré-estabelecidos e acordados.

⁵ As informações sobre o estágio supervisionado foram escritas com base no Plano de Estágio, elaborado pela Coordenação de Estágio do curso de Matemática, habilitação Licenciatura.

⁶ Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, História da Matemática e a Investigação Matemática.

Após a realização das regências, foram elaborados os relatórios de estágio detalhando como se desenvolveu a aplicação de cada aula, contemplando os seguintes tópicos: introdução, plano de aula, relato detalhado das atividades e seu desenvolvimento, análise das atividades e seu desenvolvimento, conclusão e bibliografia. Para auxiliar os graduandos na análise das atividades e seu desenvolvimento foram propostas algumas questões com o intuito de norteá-los. São elas:

Que pontos positivos você considera que houve em sua atuação? Que elementos do contexto da sala de aula (o ambiente físico, sua preparação como professor para ministrar as oficinas, os alunos, a dinâmica da aula) você considera que podem ter contribuído para isso? Houve falhas? Quais? Foram corrigidas ou contornadas? Como? Caso não tenham sido corrigidas, o que poderia ter sido feito para corrigi-las?

Para fins de análise, utilizamos os relatórios do ER de duas das autoras desse artigo, com suas respectivas duplas, elaborados em 2016⁷ e os tópicos selecionados foram: o relato detalhado das atividades e seu desenvolvimento e análise das atividades e seu desenvolvimento, uma vez que nesses tópicos são descritos como ocorreram as aulas, quais foram as resoluções e perguntas dos alunos, as discussões em relação a essas resoluções, como ocorreu a aula de forma geral e qual foi a visão dos próprios graduandos sobre as aulas que ministraram. Assim, a partir dessas descrições e das respostas dadas às questões anteriores, é possível identificar e analisar momentos em que os graduandos se sentiram vulneráveis e como reagiram diante desses momentos (busca pelo sentido de agência.)

Resultados – Algumas análises

Nos trechos apresentados, que foram retirados na íntegra dos relatórios de estágio, é possível identificar pelos relatos que durante a regência surgiram diferentes momentos de vulnerabilidade para as duplas, sendo que nas descrições dos próprios estagiários são apontados esses momentos e também apresentadas as atitudes que foram tomadas por eles. Em uma das aulas desenvolvidas, fica evidente a dificuldade de uma dupla ao sistematizar uma atividade a partir da resolução dos alunos.

Houve uma falha ao iniciar a sistematização, pois surgiu uma dúvida sobre como unir as respostas dos alunos com esta, esta dúvida foi rapidamente

⁷ Ano em que cursaram a disciplina de Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I: Estágio Supervisionado.

solucionada entre nós, os estagiários, e logo em seguida foi possível realizar a sistematização proposta juntamente com os alunos.⁸

Com a escrita, é possível perceber que o episódio constituiu um momento de vulnerabilidade, uma vez que a dupla apresentou dúvidas de como deveria agir diante das resoluções. Talvez, esse momento poderia ter sido evitado caso algumas das resoluções desenvolvidas pelos alunos estivessem presentes no plano de aula, e, assim, a sistematização a partir dessas poderia ter sido planejada.

No entanto, é difícil pensar em todas as resoluções possíveis que os alunos podem apresentar, o que pode ser entendido como uma vulnerabilidade da profissão. Por mais que o professor planeje suas aulas, ele pode se deparar com algo inesperado e terá que agir sobre.

Em um outro episódio, também é possível identificar um momento de vulnerabilidade, porém a dupla não conseguiu pensar em uma ação que pudesse esclarecer e auxiliar a aluna.

Nesta aula, reconhecemos como falha o seguinte fato: uma aluna efetuou uma resolução utilizando um método incorreto, mas que funcionou para o problema em questão, assim obtendo a resposta e nós, estagiários, não soubemos corroborar a resolução e nem explicar o porquê daquele método não ser válido.

Na ocasião, uma aluna conseguiu resolver o problema proposto de uma maneira com a qual os estagiários não conseguiram compreender, e, portanto, não conseguiram expor à aluna porque a maneira com a qual ela resolveu o problema estava incorreta, apesar de sua resposta estar correta. No relatório, não é descrito como a dupla procedeu diante do momento e, com isso, não é possível identificar a busca pelo sentido de agência.

Essa situação é um exemplo evidente de que momentos de vulnerabilidade possibilitam reflexões com relação a prática na sala de aula. Os professores estagiários, que durante o ER não conseguiram pensar em uma explicação para oferecer a aluna, posteriormente, refletiram a respeito dos conceitos e das propriedades utilizadas na resolução mencionada.

A seguir, é apresentado um episódio que caracteriza como os professores estagiários agiram diante de um momento de vulnerabilidade.

A primeira régua [de frações] teria de ser dobrada em três partes, a segunda em seis, a terceira em nove, a quarta em doze partes iguais e depois os alunos deveriam responder algumas perguntas que estavam na folha entregue. Eles tiveram muita dificuldade em dobrar as régua [de frações], que por falha nossa, não estavam com as marcações para eles dobrarem, mas depois de ajudá-los mostrando passo a passo como dobrar e com muita paciência a atividade fluiu tranquilamente.

⁸ Destacaremos desta forma os relatos dos estagiários, que estão presentes em seus relatórios do ER.

O momento de vulnerabilidade foi desencadeado por uma falha de planejamento da dupla de estagiários, que esqueceu de fazer as marcações na régua de frações. Infere-se que o que pode ter dificultado na realização das dobras em três partes iguais, na primeira régua, foi o fato de os alunos terem que dobrar em três, o que é mais complexo do que dividir em dois, isto é, ao meio. Diante da situação, os professores estagiários mostraram aos alunos como dobrar as régua, passo a passo, o que caracteriza a mobilização do sentido de agência.

Um aspecto dessa mobilização que fica evidente é que para auxiliar os alunos não foi necessário apenas os conhecimentos matemáticos, mas também a paciência, que está relacionada às emoções e aos sentimentos do professor. Assim, para agir diante de um momento de vulnerabilidade, diferentes recursos se fazem presente, inclusive a ponto destes professores estagiários apresentarem este aspecto no relatório de estágio.

Outro momento de vulnerabilidade foi desencadeado pelo fato de o professor da turma já ter ensinado aos alunos o conteúdo planejado para o estágio. Como os conteúdos dos planos de aula são escolhidos pela Coordenação de Estágio, em conjunto com os professores da escola, os estagiários possivelmente não imaginavam que esse tipo de situação pudesse ocorrer.

Depois da discussão, entregamos a próxima tarefa, a do terreno, pois assim iniciáramos o conteúdo de soma de frações com denominadores diferentes. Contudo o professor já havia trabalhado com eles esse conteúdo, e havia ensinado a resolver tais somas de frações utilizando o Mínimo Múltiplo Comum (MMC), desta maneira, assim que eles começaram a atividade já surgiram respostas e eles nem pensaram no problema, e para piorar, quem não lembrava como calcular o MMC, perguntava não como resolver o problema ou somar com denominadores diferentes, eles perguntavam diretamente, como calcula MMC mesmo professora? Então para conseguirmos chegar ao que queríamos criamos um desafio onde eles deveriam resolver o problema sem utilizar MMC e para tal resolução podiam pesquisar nos seus Portfólios e claro, conversar com seus trios.

A dupla tinha como objetivo introduzir as diversas maneiras de fazer a adição de frações com denominadores diferentes a partir de uma tarefa. Entretanto, os alunos sabiam que uma maneira de realizar esse tipo de adição era utilizando o MMC – Mínimo Múltiplo Comum – e passaram a resolver a tarefa deste único jeito. Então, a dupla agiu diante da situação propondo um novo problema, de modo que os alunos deveriam resolvê-lo sem o uso do MMC. O sentido de agência fica evidente quando o desafio é utilizado como um recurso para lidar com o momento de vulnerabilidade.

Outro aspecto, é que o caso relatado pelos estagiários pode ser vivenciado por muitos professores, uma vez que alguns alunos podem ter visto aquele conteúdo em outro ano ou fora

do contexto da escola, por isso, é importante estar preparado para agir diante dessas situações e que estas não se configurem momentos de estresse.

Considerações finais

A partir dos relatórios de estágio analisados é possível ter uma ideia de momentos de vulnerabilidade que os professores estagiários enfrentam, mesmo com a preparação para entrar em uma sala de aula, prevendo diferentes situações que podem inibir ou fragilizar o futuro professor. O que fica evidente, nos trechos analisados, é que quase sempre estes momentos não são causados por um despreparo do estagiário.

Os estagiários, antes da regência em sala de aula, cursam diversas disciplinas na licenciatura que abordam o contexto educacional. As próprias disciplinas vinculadas ao Estágio Curricular Supervisionado visam debater as mais diferentes situações que podem ocorrer nesse contexto, entretanto, ressaltamos a importância de se discutir cada vez mais na formação inicial momentos de vulnerabilidade que podem surgir durante o ER.

Também ressaltamos a importância de que momentos de vulnerabilidade vivenciados durante o ER sejam discutidos junto com o professor formador e que sejam analisadas as buscas pelo sentido de agência diante desses momentos. Consideramos que a discussão e a análise dessas situações, que podem ser feitas a partir do relatório do ER, como realizado neste trabalho, promovem momentos de reflexão, o que contribui com a formação inicial do professor.

Além disso, esses momentos de reflexão podem ser suscitados na formação continuada, uma vez que ser professor, mesmo com anos de experiência, é estar em permanente estado de vulnerabilidade. Sob os olhares de alunos, pais, direção e da sociedade, diferentes expectativas são depositadas nos (futuros) professores que não têm total controle sob suas condições de trabalho e que mesmo sendo capazes de oportunizar a aprendizagem de seus alunos, eles não podem garanti-la, pois a aprendizagem também está associada a fatores sociais, econômicos e emocionais.

Desse modo, é interessante perceber a “coragem” desses profissionais ao se exporem aos mais diferentes julgamentos, e mais ainda dos futuros professores, que durante o ER também são julgados perante especialistas da área, inclusive, em relação a como lidam com as situações adversas. Assim, consideramos de suma importância promover momentos de reflexão durante a formação inicial e também durante a formação continuada para que (futuros) professores possam discutir sobre esses momentos de vulnerabilidade na busca pelo sentido de

agência e, com isso, contribuir de algum modo com a sua formação e com o movimento de constituição de sua Identidade Profissional.

Referências

CYRINO, M. C. C. T. Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, abr. 2016.

_____. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 24, p. 699-712, 2017.

GARCIA, Tânia Marli Rocha. **Identidade profissional de professores de matemática em uma comunidade de prática**. 2014.164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

OLIVEIRA, H. M.; CYRINO, M.C.C.T. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, v. 7, p. 104-130, 2011.

IDENTIDADE DOCENTE:

O REFERENCIAL UTILIZADO EM TESES A PARTIR DA DÉCADA DE NOVENTA

Roberta Negrão de Araújo¹

Resumo

Com o intuito de identificar o referencial teórico utilizado nos estudos que abarcam o tema identidade docente é que foi elaborada revisão sistemática, que subsidiou a organização do presente artigo. O fato é que, a partir da década de noventa, os pesquisas sobre formação de professores foram intensificadas e, com isso, a necessidade de investigar o que é ser professor, sua atuação, sua prática pedagógica, suas dificuldades e sua identidade. Assim, utilizando do portal da Capes foi evidenciado que, a partir do início dos anos noventa, trezentas e cinquenta e seis teses foram produzidas em diferentes programas *stricto sensu*. Fundamentada na Análise de Conteúdo, foram selecionadas as pesquisas que, em seu título apresentavam os termos 'identidade', 'identidade docente' e 'identidade profissional'. Oitenta e dois estudos atendiam ao critério. Todavia, os sujeitos investigados abarcavam uma diversidade ampla: como criança, professor de língua estrangeira, professor alfabetizador, de música, gaúcho, homossexual, negro, indígena. Estes não eram objeto do estudo. Nova análise foi feita, restando vinte e duas teses. A partir destas e, considerando o foco da pesquisa – formação de professores – vinte e duas teses foram selecionadas para constituir o *corpus* para levantamento do referencial teórico pertinente ao objeto do estudo. Desta forma, pode-se identificar as referências utilizadas para conceituar identidade docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Referencial teórico; Identidade docente.

Abstract

In order to identify the theoretical reference used in the studies that cover the theme teacher identity, a systematic review was elaborated, which subsidized the organization of this article. The fact is that since the 1990s, research on teacher training has been intensified and, therefore, the need to investigate what it is to be a teacher, its performance, its pedagogical practice, its difficulties and its identity. Thus, using the Capes portal, it was evidenced that, from the beginning of the nineties, three hundred and fifty-six theses were produced in different *stricto sensu* programs. Based on the Content Analysis, we selected the research that, in its title, presented the terms 'identity', 'teaching identity' and 'professional identity'. Eighty-two studies met the criteria. However, the subjects investigated included a wide diversity: as a child, a teacher of foreign language, teacher of literacy, music, gaúcho, homosexual, black, indigenous. These were not the subject of the study. New analysis was made, leaving twenty-two theses. Considering the focus of the research - teacher training - twenty - two theses were selected to constitute the corpus for the survey of the theoretical reference pertinent to the object of the study. In this way, one can identify the references used to conceptualize teacher identity.

Keywords: Teacher training; Theoretical reference; Teaching identity.

¹ Professora Adjunta A – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Centro de Ciências Humanas e da Educação. PPGEN. GEPEDUC. robertanegrão@uenp.edu.br.

Introdução

Com o intuito de diagnosticar o referencial teórico utilizado para discussão do tema identidade e identidade docente, realizamos um levantamento das produções nos programas *stricto sensu*/doutorado. Considerando tal necessidade, consultamos o banco de teses da CAPES². Como disparador de buscas utilizamos os termos “formação da identidade do professor” no campo assunto, indicando a opção “todas as palavras”. O nível foi de “doutorado” e o período selecionado no “ano base” iniciou em 1990, quando foi intensificado no Brasil os estudos sobre a profissão docente. Todavia, somente a partir de 1996 é que evidenciamos a produção acadêmica envolvendo a referida temática. No período de 1996 a 2012 levantamos trezentas e cinquenta e seis teses que abordaram o tema do estudo.

Recorremos à Análise de Conteúdo e iniciamos o processo de leituras para realizar a categorização das unidades, tendo como referência o título das teses.

Para Bardin (2004, p.42), a Análise de Conteúdo

[...] designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A AC caracteriza-se, portanto, como técnica de análise das comunicações e para tanto utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Já Moraes (1999, p.8) afirma que

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

De acordo com a concepção de método e técnica, a AC, em relação à descrição e interpretação, procura estabelecer conexões entre o nível sintático do texto com os níveis semântico e pragmático; valoriza a descrição e a interpretação e pretende responder: “o que expressa um texto”. No que tange à compreensão de um fenômeno, na AC, a compreensão emerge ou é construída a partir do exame empírico do fenômeno. Faz a leitura do explícito, pois

² Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

se limita ao manifesto, não considerando o “não dito”. No que se refere à perspectiva filosófica, fundamenta-se na Fenomenologia, valorizando o sujeito e suas manifestações. Prioriza a pesquisa indutiva-compreensiva e, com isso, opera tanto com as categorias emergentes como com *a priori*.

Teses que abordam a temática identidade: qual o referencial utilizado?

Fundamentada na AC, selecionamos as pesquisas que em seu título apresentam os termos ‘identidade’, ‘identidade docente’ e ‘identidade profissional’. A seguir apresentamos o Quadro 1, em que estão quantificadas as trezentas e cinquenta e seis teses encontradas a princípio e também as selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, após a primeira análise (oitenta e duas), organizadas por ano de conclusão.

Quadro 1 – Teses elaboradas a partir de 1990 que abordam a identidade profissional

ANO	TESES ENCONTRADAS	TESES UTILIZADAS
1990 – 1995	0	0
1996	03	01
1997	06	02
1998	03	01
1999	09	04
2000	07	02
2001	12	03
2002	10	04
2003	12	01
2004	21	08
2005	25	02
2006	19	04
2007	32	07
2008	45	11
2009	31	07
2010	37	07
2011	42	10
2012	42	08
TOTAL	356	82

Fonte: a autora (2016)

A partir das oitenta e duas teses selecionadas, procedemos nova análise. A acomodação deu-se considerando os envolvidos nos estudos³, isto porque muitos dos sujeitos dessas oitenta

³ No decorrer da pesquisa surgiu o interesse de atualizar os dados coletados, estendendo-se aos anos 2013, 2014 e 2015. Recorremos à Plataforma Sucupira. Todavia, as teses disponíveis são as defendidas até 2012. Dessa forma, somente uma tese foi acrescentada ao estudo.

e duas teses – como criança, professor de língua estrangeira, professor alfabetizador, de música, gaúcho, homossexual, negro, indígena – não se constituem nosso objeto de estudo.

Assim, elaboramos um Quadro contendo as teses produzidas e os sujeitos envolvidos na pesquisa de cada uma delas.

Considerando o foco da pesquisa – formação de professores – vinte e duas teses foram selecionadas para constituir o *corpus* para identificação do referencial teórico utilizado a fim de definirmos identidade e identidade docente.

Foi feito *download* das teses disponíveis, ou de artigos relacionados a elas, quando não estavam disponíveis. As informações foram organizadas em um Quadro mais amplo, apresentando o foco da tese (identidade do envolvido), o autor, o título completo, a data de defesa, o endereço eletrônico em que está disponível, a instituição e o programa de Pós-Graduação.

Posteriormente, após a leitura do *corpus*, foi realizado levantamento dos autores utilizados para fundamentar, teoricamente, o conceito identidade e identidade docente que esses documentos em análise apresentavam (Quadro 2).

Quadro 2 – Autores utilizados nas teses analisadas

ANO	REFERÊNCIAS UTILIZADAS
1999	Claude Dubar (1997) Menga Ludke (2004) Antonio Nóvoa (2007) José Alberto M. Gonçalves (in Nóvoa – 2007)
2001	Antonio Nóvoa (2000, 2007) José Alberto M. Gonçalves (in Nóvoa – 2007) Maurice Tardif (2002)
2002	Etienne Wenger (1998, 2001)
2004	Bernadette Gatti (1996)
	Régine Robin (1997)
	Claude Dubar (1997)
	Carl Gustav Jung (1973)
	Selma Garrido Pimenta (1996, 1997)
	José Carlos Libâneo (2005)
	Maurice Tardif (2002)
2005	Miguel Arroyo (2000)
	Não disponível
	Manuel Castells (2000)
	Alberto Melucci (2001)
2006	Norbert Elias (1994)
	Roseli A. C. Fontana (2000)
2008	Antonio Nóvoa (2013)
	Nicola Abbagnano (1998)
2009	Jacques Lacan (1988)
	Claude Dubar (1997)

	Alberto Melucci (2001)
	Claude Dubar (1997)
	Antonio Nóvoa (1991, 1992)
	Selma Pimenta e Evandro Ghedin (2002)
	Maurice Tardif (2002)
2011	Bock; Furtado; Teixeira (2009)
	Antonio Nóvoa (1991, 1992, 2013)
	Claude Dubar (1997, 2009)
	Maurice Tardif (2002)
	Stuart Hall (1999)
2012	Zygmunt Bauman (2005)
	João de Pina Cabral (2003)
	Etienne Wenger (1998, 2001)
	Stuart Hall (1999)
	Claude Dubar (1997, 2009)
	Amélia Lopes (2001, 2005 e 2007)

Fonte: a autora (2016).

A partir de alguns desses autores elaboramos o conceito de identidade docente utilizado na pesquisa.

Para uma compreensão de identidade

O termo identidade deriva do latim *idem*, que significa o mesmo. Assim, por oposição, diferencia-se de o diferente ou o outro. De acordo com Bueno (1968), *Identitatem* designa “[...] igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. No dicionário Houaiss (2004), identidade é o “[...] conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo”. Todavia, há autores que discutem sobre a questão da identidade de maneira mais aprofundada.

Do ponto de vista sociológico, a identidade pode ser entendida como categoria coletiva ou individual. Na primeira, é identificável em relação a outro que tenha características semelhantes; na segunda é fruto de uma trajetória de vida, não necessariamente vinculada às identidades atribuídas pelos outros. No entanto, somente na atividade com o outro que o indivíduo será identificado (GIDDENS, 2004). Os sociólogos europeus Claude Dubar e Alberto Melucci são autores fundamentais para a compreensão do conceito de identidade nessa perspectiva, como um sistema de relações e de representações, em uma relação de multiplicidade.

Dubar define o termo como “[...] não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos

processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (1997, p.105).

A partir do entendimento de identidade enquanto relação – processo incompleto e inacabado, no âmbito da modernidade – há evidência, embora as teorias sejam distintas, de um diálogo entre Hall (1997) e Dubar (1997, 2009), haja vista que suas perspectivas coadunam no movimento conflituoso de configurações identitárias.

Para Melucci (2004), em “O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global”, esses processos não podem acontecer fora do próprio sujeito na sua relação consigo e com o mundo. O autor olha para o sujeito, sua experiência cotidiana, sua auto relação e também com o mundo; assim, procura compreender como se move entre o que o circunda, na tentativa de construção da própria história. A referência instiga a construir a escuta, capaz de pôr em contato o observador e o observado, ou seja, alerta para o compromisso de olhar para o sujeito, considerando não apenas o ponto de chegada, mas os dilemas, as alegrias, as emoções, os conflitos enfrentados durante o percurso da construção de si.

Quando nos deparamos com alguém que nunca vimos, começamos a conhecê-la pela observação de algumas características. Sabemos discriminá-la quanto ao sexo, faixa etária e etnia, por exemplo. Assim, “[...] conhecer o outro é querer saber quem ele é” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p.207). Porém, antes de conhecer o outro, precisamos (re) conhecer a nós mesmos e isso implica na construção de nossa própria identidade.

De acordo com Bock; Furtado; Teixeira (2009), para construir sua identidade, o indivíduo precisa passar pelo processo de socialização e individualização, na qual o primeiro dará subsídio para a adaptação ao meio cultural, e o segundo o tornará único dentre todos da mesma cultura. A partir do momento que o indivíduo torna-se capaz de dizer “eu” e reconhece-se como ser integrante de um espaço cultural e social, ele começa a escrever sua história para tornar-se um ser humano completo. Mas tal reconhecimento não é tão simples em meio a uma sociedade fortemente estigmatizada⁴

Segundo Castells, “[...] é necessário estabelecer a distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjunto de papéis” (2000, p.22). Os papéis são normas e padrões que a sociedade determina para se organizar, definindo o pai, a mãe, o vizinho, o professor, o médico; sendo que estes influenciam a estrutura da sociedade como um todo. Já a identidade é algo próprio do ser humano. Cabe a cada sujeito construí-la

⁴ Censurar, marcar negativamente (alguém), condenar, tachar (HOUAISS, 2004).

individualmente e isso envolve uma série de significados, tendências sociais e projetos culturais. Desse modo, um único indivíduo, com sua identidade, pode desempenhar inúmeros papéis.

O autor distingue identidade individual de coletiva. Trata, ainda, a questão da identidade coletiva e aponta três tipos: a legitimadora, a de resistência e a de projetos. A primeira é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir sua dominação em relação aos demais; dando origem à sociedade civil (igreja, sindicatos, cooperativa). A segunda é criada por indivíduos que se encontram em condições desvalorizadas; esta leva a formação de comunidades e é o tipo mais importante de construção de identidade, segundo o mesmo autor. E a terceira é quando os indivíduos, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade na busca de transformação de toda estrutura social (CASTELLS, 2000).

A Psicologia conceituou como identidade o processo de produção do sujeito, permitindo-lhe apresentar-se ao mundo e reconhecer-se como alguém único. No entanto, assim como outros, tal conceito tem compreensões diversas. Já Ciampa (1987) desenvolveu uma concepção social do termo, e afirma que esta é construída pela atividade. Brandão caracteriza identidade no âmbito da Antropologia, e diz que “[...] a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus” (1986, p.10).

O educador Nóvoa, por sua vez, apregoa que “[...] identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1991, p.15). Passos, Martins e Arruda (2005), no artigo “Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos...” recorrem a Nóvoa para afirmar que a identidade é um espaço de construção.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla da dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000, p.16).

Bauman (2005) refere-se à identidade como um dilema e um desafio para a Sociologia. Segundo o autor, o tema que, há algumas décadas não era centro de debate, agora é o “papo do momento”, haja vista proporcionar uma visão de sociedade em que a modernidade se faz

líquida. Desta forma, esta “modernidade líquida”⁵ é acompanhada de incertezas. À medida que nos deparamos com as incertezas e as inseguranças da “modernidade líquida”, nossas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínua, que vai do perene ao transitório, com todas as angústias para a psique que tal situação suscita.

A “modernidade líquida” coloca a identidade em um processo de mutação que provoca fenômenos como a crise do multiculturalismo ou as comunidades virtuais da internet. Os habitantes do mundo moderno, portanto, são diferentes e buscam construir e manter as referências de suas identidades.

Neste novo cenário, de vidas aceleradas e conturbadas, as relações interpessoais, antes calorosas e seguras, passam a ser distantes e individuais. Diante deste contexto, as identidades, bem como a forma acelerada da sociedade se transformar, estão em constante movimento.

São as escolhas, as situações problemas, os momentos de prazer, os dilemas, as experiências, as circunstâncias, os valores e os princípios que determinam o rumo de construção da identidade pessoal. Dessa maneira é equivocado afirmar que a identidade é algo nato no indivíduo, pois nem mesmo ao assumi-la, esta não é solidificada, já que corre o risco de sofrer alterações que o próprio indivíduo desconheça, e talvez nem perceba. No entanto, a maneira como o indivíduo age para se manter firme em determinado posicionamento é decisivo para o fortalecimento da sua identidade.

Assim, o indivíduo constrói sua identidade na interação com outro. Essa construção está relacionada ao contexto em que o sujeito está inserido, que possibilita (ou não) suas experiências, atingindo os atributos necessários. Nossa identidade é nosso modo de ver, sentir, pensar e agir sobre o mundo a partir das relações estabelecidas com nossos pares no meio em que vivemos.

No processo de formação de professores, os saberes das áreas de conhecimento, os saberes pedagógicos, os didáticos e os da experiência são importantes na construção da identidade do profissional da educação. Essa construção é, portanto, um processo individual e dinâmico que ocorre pela interação promovida pelas relações sociais.

⁵ Para o sociólogo, “modernidade líquida” significa a “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Assim, a fase “sólida” da modernidade está transformando-se em fase “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter uma forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados em um recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência das menores forças (BAUMAN, 2005, p.57).

Considerações Finais

Um professor com competência técnica é aquele que entende o processo de ensinar como algo a ser levado a sério, utilizando-se de suas capacidades e conhecimentos para enfrentar situações-problema. É capaz de refletir e articular as condições que permitam aos alunos aprender melhor para que se tornem sujeitos ativos e críticos. Na trajetória do licenciando – professores em formação inicial – muitos sabem o que é ser professor, mas não se identificam como tal, pois o enxergam do ponto de vista do ser aluno.

Destarte, para os cursos de licenciatura, está posto o desafio de contribuir neste processo de superação, haja vista a necessidade de ver-se como professor, e não como aluno. Somente desta forma é possível construir a identidade docente.

No entanto, as licenciaturas – ao desenvolverem um currículo com atividades distanciadas da realidade escolar – pouco têm contribuído para a formação da identidade docente. Diante disso, a pesquisa de doutoramento desenvolvida intencionou evidenciar de que forma um programa de iniciação à docência, pelas ações propostas e, sobretudo pela rede de relações que oportuniza, contribui para a construção desta, na medida em que o graduando envolvido atribui significado social ao ser professor.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetton Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade & Etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BUENO, Francisco Silveira. **Antologia Arcaica**. São Paulo: Saraiva, 1968.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação** – economia, sociedade e cultura – O poder da identidade. 2 ed. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução



de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**. A interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazona Leite de Barros. São Paulo: USP, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo. 6.ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2004.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

PASSOS, Marinez Meneghello; MARTINS, João Batista; ARRUDA, Sergio de Mello. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos e desejos... In: **Ciência & Educação**, v.11, n. 3, 2005, p.471- 482.

FORMAÇÃO LÚDICA PARA O ATENDIMENTO EM BRINQUEDOTECA

Eliana Maria Magnani¹

Cleyton Leite Ficher²

Resumo

O artigo, decorrente de diversas atividades como as de extensão universitária, revela a educação lúdica defendida para os responsáveis pelo atendimento em brinquedotecas, principalmente sobre a importância da classificação de jogos, atividade que tem sido desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Tais conhecimentos servem para a implantação de brinquedotecas, assim como prevê o Plano Municipal de Educação de Cascavel (2015-2025). Existem diferentes brinquedotecas - na saúde, na educação e no serviço social -, que atendem a vários objetivos, mas todas elas promovem atividades lúdicas a seus frequentadores. A metodologia adotada baseia-se na reflexão de artigos relativos ao brincar e ao brinquedo e na vivência de situações lúdicas. As atividades realizadas, contribuem para a implantação/sustentação de brinquedotecas de qualidade em diversos setores da sociedade. Entretanto, para que todos os cidadãos se beneficiem desses ambientes faz-se necessário que haja revisão e acompanhamento de políticas públicas lúdicas. Ademais, a educação é um processo que demanda tomada de consciência da própria práxis, o que requer a (re)aprendizagem a respeito dos objetivos dos diferentes tipos de jogos e do desenvolvimento infantil, isso precisa ocorrer na formação inicial e continuada de professores. Para tanto, é mister o envolvimento de (futuros) professores em atividades lúdicas de ensino, de pesquisa e de extensão realizadas em universidades.

Palavras-chave: Lúdico; Classificação de jogos; Formação.

Abstract: TRAINING FOR THE ATTENDANCE IN TOY

The article, due to several activities such as university extension, reveals the ludic education defended for caregivers in toy libraries, mainly on the importance of the games classification, an activity that has been developed at the State University of Western Paraná – Unioeste. This knowledge served to of the implantation of toy libraries, as expected in the Municipal Education Plan in Cascavel (2015-2025). There are different toys libraries — in health, education and social service —, which meet several objectives, but all of them promote ludic activities to their frequenters. The methodology adopted is based on the reflection of articles on play and toy and on the experience of play situations. The activities performed contributed to the implementation/support of quality toy libraries in various sectors of society. However, for all citizens to benefit from these environments, it is necessary to review and monitor public policies related to education, health and social assistance. In addition, since this education is a process that demands awareness of the praxis itself, which requires (re)learning about the objectives of different types of games and child development, what needs to occur in initial and continuing

¹ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel/PR. Email: e.m.magnani@hotmail.com.

² Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel/PR. Email: cleytonficher@gmail.com.

teachers' development. Therefore, it is necessary the involvement of (future) teachers in playful activities of teaching, research and extension held in universities.

Keywords: Ludic; Classificação de jogos; Formation.

Introdução

Este artigo revela a formação lúdica defendida para atuação em brinquedotecas, especialmente sobre a importância da classificação de jogos; tarefa desconhecida entre as pessoas responsáveis pela organização, funcionamento e atendimento em ambientes lúdicos. Isso foi identificado durante atividades de ensino e de pesquisa realizadas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. A partir disso, por meio de atividades de extensão, enfatizamos tal importância, pois enquanto classificamos os jogos aprendemos a respeito de seus objetivos e acerca do desenvolvimento infantil, conhecimentos fundamentais para professores/as e/ou brinquedistas, termo utilizado por Cunha (1992) para as pessoas que atuam em brinquedotecas.

A metodologia adotada para a realização das atividades de extensão relativas a formação lúdica para atuação em brinquedoteca, que serão discutidas neste texto, baseia-se na teoria/prática de jogos e de brincadeiras, na reflexão de documentos que também tratam da implantação de brinquedotecas como o Plano Municipal de Educação de Cascavel/PR (2015). Os principais autores utilizados nessa formação lúdica são Friedmann et al. (1996), Piaget (2010) e Kishimoto (2011).

Compreendemos que, embora existam leis que determinem a implantação de ambientes lúdicos ou de brinquedotecas na área da saúde, da educação, da assistência social e em outros setores da sociedade, os/as (futuros/as) profissionais que atuam diretamente no cuidado, na educação e na proteção de crianças têm pouca ou nenhuma formação para o atendimento em brinquedoteca. As leis brasileiras não especificam como deve ser a formação de quem atua nesse ambiente, tampouco revela por exemplo, como ele deve ser equipado e organizado. Esses fatos apontam falhas nos serviços públicos prestados à população e falta de tomada de consciência dos profissionais acerca da carência de formação lúdica. Em função desses acontecimentos, refletiremos sobre a formação lúdica para brinquedotecas realizadas na extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste/Cascavel. A seguir, serão apresentados os conteúdos explorados na atividade de extensão em jogo.

A importância dos jogos, das brincadeiras e da brinquedoteca

A partir dos autores supramencionados neste texto, entendemos por lúdico as atividades relacionadas ao brincar, ao jogar e a brincadeira. Para Piaget (2010), lúdico está relacionado aos jogos de exercício, de símbolo, de acoplagem e de regras. Garon (1996) utilizou as ideias de jogo desse autor e desenvolveu um sistema de classificação e catalogação de materiais lúdicos denominado de Sistema ESAR, que significa jogo de: Exercício, E; Simbólico, S; Acoplagem/construção, A; Regras, R. Além dessa classificação, indicamos a utilização de cores nos próprios objetos, por exemplo, para o jogo de: exercício, a cor vermelha; símbolo, a cor roxa; acoplagem, a cor verde; regras, a cor amarela. Tal procedimento auxilia os usuários da brinquedoteca e/ou de qualquer ambiente que valorize a organização de materiais, a guardarem os objetos utilizados nas prateleiras correspondentes as cores indicadas. Isso favorece a compreensão dos conceitos de seleção, de classificação e desenvolve a cooperação e a autonomia.

Os Jogos de Exercício têm início nos primeiros meses, quando:

As crianças repetem todo o tipo de movimento e de gestos. Elas têm prazer com a repetição, com o resultado imediato dos efeitos produzidos. Estes jogos fazem a sua aparição com os primeiros exercícios sensoriais e motores simples ou combinações de ação com ou sem finalidade aparente, como puxar um fio, abanar um objeto sonoro, bater num objeto mole, fazer rodar um pião, dar pancadas, etc. Os jogos de exercício prolongam-se por vezes até a idade adulta, mas implicam em poucas aquisições novas e assim geralmente tendem a diminuir de intensidade e de importância com a idade (GARON, 1996, p. 177).

Como exemplos desses jogos, o Sistema ESAR cita: objetos para chacoalhar, tocar, enfiar, esvaziar - que auxiliam no desenvolvimento da coordenação viso-motora, na construção do conhecimento físico e das noções práticas.

Quanto aos Jogos Simbólicos:

A representação de um objeto por outro e a simulação caracterizam estes jogos. A criança começa por fazer imitações, a brincar de faz de - conta representa o pai e a mãe, simula acontecimentos imaginários, brinca com as diversas situações do mundo social dos adultos. Os jogos e brinquedos deste grupo são os pequenos personagens articulados... as marionetes (GARON, 1996, p. 178).

Para a composição desses jogos, o ESAR recomenda: pequenas personagens articuladas, que servem para estimular a noção do esquema corporal bem como para identificar as partes do corpo e suas posições; veículos e animais em miniatura, pois propiciam a coordenação dos movimentos, a aquisição da noção de espaço e o desenvolvimento da imaginação.

Acerca dos Jogos de Acoplagem/Construção:

Fundados sobre uma forma lúdica compreendida na acoplagem, não constituem uma etapa como as outras nesta sequência. Eles marcam uma posição intermediária, uma espécie de fronteira entre as formas principais. Se o mesmo pedaço de madeira, ao longo da etapa precedente, serviu para representar um barco, um carro, pode agora servir para construí-los, juntando-o a outros elementos, combinando-o para fazer um todo. As formas de atividades lúdicas que correspondem a uma tal definição são, pois, chamadas, em termos da presente análise, de jogos de acoplagem (GARON, 1996, p. 178).

O Sistema apresenta vários tipos de jogos de acoplagem/construção, entre eles citamos as peças para encaixar, acoplar, parafusar, justapor e blocos de montar, pois esses objetos estimulam a coordenação viso-motora, a orientação espacial, desenvolvem a paciência e a perseverança.

Os jogos simbólicos e de acoplagem desenvolvem a imaginação e a criatividade. Egan (2007) afirma que “[...] ser capaz de imaginar é ser capaz de ser livre das aparências convencionais” (p. 15). A carência de imaginação “[...] é um déficit educacional crucial” (p. 16). Para ela, “[...] descobrir a importância da imaginação na educação pode esclarecer seu papel no currículo escolar” (p. 12). Para a autora, “[...] educação, dito um pouco de forma tendenciosa, é um processo que desperta os indivíduos para um tipo de pensamento que os capacita a imaginar condições diferentes daquelas que existem ou que já tenham existido” (2007, p. 14). Eis o desafio da educação com a brinquedoteca!

Em relação aos jogos de regras:

Iniciam-se muito progressivamente entre os quatro e os sete anos, e de modo confuso. É sobretudo durante o período dos sete anos que eles se desenvolvem sob a forma de jogos de regras simples e complexas, diretamente ligadas à ação e geralmente sustentadas por objetos e acessórios bem definidos. Os jogos de regras, contrariamente aos outros procedimentos lúdicos que têm tendência para se atenuar, subsistem, podendo desenvolver-se nos adolescentes e nos adultos, tomando uma forma mais elaborada. Eles se interessam mais por jogos de regras complexas, mais independentes da ação e

baseados em raciocínios e combinações puramente lógicas, hipóteses, estratégias e deduções, tal como xadrez, bridge, jogos de estratégia complexos, jogos esportivos complexos, etc (GARON, 1996, p. 178).

O Sistema aponta diversos jogos de regras, por exemplo: loto, serve para calcular, memorizar, associar e imaginar; dominó e jogo da memória, que ajudam a reconhecer letras, números, imagens (como instrumentos musicais, personagens de histórias) e formas. Esses jogos possibilitam, também, explorar o pensamento, enriquecer o vocabulário e a imaginação, identificar semelhanças e diferenças.

O jogar pode ocorrer em diversos locais, neste estudo enfatizamos tal atividade na brinquedoteca, pois há carência de formação lúdica para o atendimento em brinquedoteca. Ademais, as instituições educacionais públicas do município de Cascavel/PR, estão (re)implantando suas brinquedotecas. Utilizamos o termo *re* para destacar que após a realização da atividade de extensão acerca da brinquedoteca, as pessoas responsáveis pela implantação desse ambiente lúdico estão revendo a concepção de criança, do brincar e da brinquedoteca, pois constataram que as atividades lúdicas nas brinquedotecas de suas instituições ocorriam de maneira determinada. Mas, o que é uma brinquedoteca? Autores como Cunha (1992), Friedmann, (1996) e Oliveira, (2011) revelam que brinquedoteca é um ambiente organizado com diversos jogos e brinquedos, que atende os interesses e as necessidades lúdicas de seus usuários. Na brinquedoteca o brinquedo é de todos! Além disso, as crianças podem escolher as suas brincadeiras com acompanhamento de pessoa especializada no desenvolvimento humano, em jogos e brincadeiras. Para Cunha (1992),

Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de “faz de conta”, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar [...]. (CUNHA, 1992, p. 36-37).

A brinquedoteca é um esforço no sentido de salvaguardar a infância, nutrindo-a com elementos indispensáveis ao crescimento saudável da alma e da inteligência da criança. Não representa apenas oportunidade de acesso a brinquedos. Mais do que isso, expressa uma filosofia de educação voltada para o respeito ao “eu” da criança e às potencialidades que precisam de espaço para se manifestarem. (CUNHA, 1992, p. 38).

As autoras destacadas apresentam muito bem a ideia de brinquedoteca, que adotamos na atividade de extensão referente ao lúdico para a formação de brinquedistas. A seguir apontaremos o que dizem certos documentos utilizados para a formação de professores/professoras da educação inicial acerca do lúdico. Tais documentos serviram de inspiração para a reflexão sobre a implantação de brinquedotecas na rede municipal de ensino de Cascavel/PR.

Documentos curriculares e as atividades lúdicas na educação pública de Cascavel

Os documentos que fazem parte da formação inicial e continuada de professores/pedagogos para a infância do município de Cascavel/PR, que servem como suporte para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições educacionais são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o Currículo (CASCVEL, 2008) e o Plano Municipal de Educação (CASCVEL, 2015). O que dizem esses documentos acerca do lúdico?

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), em seu artigo 5º, o curso deve formar o pedagogo também para “[...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano...”. O artigo 6º complementa dizendo que o pedagogo deve estar apto para atuar na “[...] aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2006, Art. 5º, inciso IV, p. 2, Art. 6º, item e, p. 3, o grifo é nosso). Entendemos que essas citações indicam a relevância da brinquedoteca como espaço “não-escolar” para o atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, isso significa que ela também serve para a formação lúdica de professores/as.

O Currículo Municipal de Educação de Cascavel afirma que “[...] na atividade docente são inúmeros os instrumentos disponíveis: recursos tecnológicos, mídia, jogos, livros didáticos, paradidáticos, entre outros e sua utilização é fundamental no processo ensino-aprendizagem” (CASCVEL, 2008, p. 41). Mas, tais recursos precisam estar disponíveis. Nas brinquedotecas de qualidade, esses objetos fazem parte de seu acervo, isso facilita a escolha dos materiais por parte do usuário da brinquedoteca.

Conforme o Currículo, “[...] a criança não pode simplesmente, ao manipular objetos, descobrir por si só como usá-los, nem mesmo os objetos podem indicar isso. Essa aprendizagem somente ocorrerá com um modelo prévio de ação do adulto com o objeto” (CASCABEL, 2008, p. 36). Assim, é esperado do/a professor/a conhecimento acerca dos objetos lúdicos que utilizará para a realização planejada em sala de aula. Para que o/a professor/a apresente a/ao criança/aluno o modo de utilização de objetos, ele também necessita aprender sobre os mesmos.

Tais conhecimentos são vivenciados nas atividades de extensão na tentativa de sanar as lacunas da formação inicial no tocante ao lúdico. Além disso, a extensão propicia a formação continuada, pois também atende aos anseios daqueles que participaram da elaboração do Plano Municipal de Educação (CASCABEL, 2015), o qual afirma “assegurar” a implantação de brinquedoteca em todos os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.

Considerações finais

A partir desse contexto, no final da atividade de extensão de 2018, improvisamos uma brinquedoteca, que serviu de referência para várias pessoas e instituições, inclusive para a própria Unioeste. Na brinquedoteca improvisada havia diversos cantos temáticos com jogos de exercício, de símbolo, de acoplagem e de regras, os quais foram explorados de acordo com os interesses dos participantes, comunidade interna/externa da Unioeste. Conforme os envolvidos a atividade foi um sucesso!!!

A brinquedoteca é uma oportunidade para os/as professores/as e outros profissionais observarem e acompanharem a/o criança/aluno em suas escolhas lúdicas, pois o brincar além de ser um direito da/do criança/aluno promove seu/sua desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, não basta criar leis que determinem a implantação de brinquedoteca; mas, é fundamental assegurar que tais ambientes tenham estrutura física, materiais adequados à faixa etária da criança atendida e principalmente, que a pessoa responsável pelo atendimento e funcionamento do ambiente tenha formação lúdica realizada em brinquedoteca.

As discussões e as vivências acerca do jogar/brincar e da brinquedoteca ocorridas durante as atividades de extensão apresentada neste artigo, estão contribuindo para o processo de (re)implantação de brinquedotecas na área da educação, da saúde e da assistência social do município de Cascavel/PR. Entretanto, tais atividades não asseguram que as brinquedotecas sejam implantadas com qualidade. Consideramos essencial a elaboração de uma lei nacional/local que estipule as normas para a implantação de brinquedotecas, que defina por

exemplo: o espaço físico de no mínimo dois metros por usuário, isso propiciará a (re)organização das brincadeiras infantis; materiais diversificados e adequados aos interesses e a cultura dos frequentadores; objetos lúdicos classificados e catalogados, essa foi a atividade que mais chamou a atenção dos(as) participantes das atividades de extensão, os(as) quais reconheceram que esse procedimento desenvolve a autonomia do/a professor/a e da/o criança/aluno. Além disso, a classificação é um conhecimento que auxilia na construção da leitura/escrita.

Ademais, consideramos de suma importância a titulação de nível superior para a pessoa responsável pelo atendimento em brinquedoteca e que tal formação seja realizada preferencialmente nos cursos de Pedagogia, pois esse tipo de atividade é muito recente e requer forte investimento em desenvolvimento humano, bem como na (re)elaboração de políticas lúdicas/públicas, que garantam o direito de formação adequada para os/as brinquedistas.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 12 out. 2018.
- CASCADEL. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel: ensino fundamental – anos iniciais**. Cascavel: Perspectiva, 2008.
- CASCADEL, 2015. Plano Municipal de Educação de Cascavel. **Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte**. Jun/2015.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo**. 2. ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1992.
- CUNHA, N. H. da S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- DIÁRIO OFICIAL DE GALICIA, nº 187, 26 de set/2003. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/centros/iescruceirobaleares/system/files/DOG_Curriculo_futb013_0_0.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação. In: FRITZEN, C; CABRAL, G. S (Orgs.). **Infância: Imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p.11-37.
- FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996.
- FUCHS, R. A experiência europeia das brinquedotecas. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 43-51.

- GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996. p. 173-186.
- JÚNIOR, W. A; KOBAYASHI, M. do C. M; MÔNACO, R. A. Experiência em formação lúdica de professores: o portal “oficinas de brincar”. In: **Anais do XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3585p.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.
- JUNQUEIRADE ANDRADE, C. M. R. A equipe na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996. p. 87-98.
- KAMII, C; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 15-35.
- KOBAYASHI, M. do C. M. As classificações dos objetos lúdicos. **Direcional Educador**, Ano 5, n. 50, 12-15. São Paulo: Grupo Direcional, 2009.
- MAGNANI, E. M. Hora do jogo: os professores estão prontos? **Revista Educação e Emancipação**. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 11, n. 1, Jan/Abr. 2018. p. 175-192.
- MAGNANI, E. M. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2012.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Planejamento avaliação. Transformar a, execução e educação: o nosso desafio**. Anais... ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE. Águas de Lindóia, 2001. Campinas, SP, 2001. p. 73-81.
- MICHELET, A. **Classificação de jogos e brinquedos: a classificação ICCP**. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996. p. 161-172.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES: UNA PROPUESTA DE ESTUDIO ENTRE HONDURAS E LA REGIÓN SUR DE BRASIL

Carlos Fernando Lozano Castañeda¹

Marta Regina Furlan de Oliveira²

Resumo

Este texto tiene el objetivo central de reflejar la existencia del Síndrome de Burnout en los docentes de Honduras y de la Región Sur de Brasil mediante una comparación de semejanzas y diferencias que muestran los países alrededor de estos últimos 5 años. Este estudio es una investigación que se desarrollará como estudiante del Programa de Postgrado, Maestría en Educación en la Universidad Estatal de Londrina, en Londrina, Paraná, Brasil. La sistemática es un estudio teórico hace referenciales como Carlotto (2002), Figueiredo-Ferraz (2009), Hawes (2006), Cialzeta (2013) Farfán Manrique (2009), Zavala (2008), Warderly Codo (1999) junto a Ione Vasques-Meneses, Marrau, Cristina María (2004), M.Ángles Martínez-Abascal (1997) y también con el apoyo de documentos periodísticos de Honduras y Brasil, desarrollándose con una metodología bibliográfica y con el uso de análisis comparativo entre Honduras y la región sur de Brasil. "En este enfoque intenta hacer un retrato del objetivo, orientado a presentar sus diferentes partes, cuantificando (contando el midiendo), y tabulando información". El estudio de investigación se justifica, pues en la actualidad, se puede detectar diversidad de problemas a diario y en la profesión docente se logra detectar un problema que frecuentemente, este inconveniente es El Estrés Laboral, de donde se refleja que los docentes transmiten un alto grado de agotamiento y fatiga, y en el cual se ha visto una gran falta de compromiso en sus causas y quehaceres laborales. El estudio debe buscar alternativas de reflexión en lo que se refiere al trabajo profesional de profesores en los respectivos países a fin de contribuir a nuevas miradas pedagógicas y de trabajo docente a la luz de una praxis emancipada y transformadora de la educación.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout. Profesores Universitarios. Educación.

Abstract

This text has the central objective of reflecting the existence of Burnout Syndrome in teachers of Honduras and the South Region of Brazil through a comparison of similarities and differences shown by the countries around these last 5 years. This study is a research that will be developed as a student of the Postgraduate Program, Master of Education at the State University of Londrina, in Londrina, Paraná, Brazil. Systematics is a theoretical study made by

¹ Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Email: fernandolozano009@gmail.com.

² Universidad Estatal de Londrina. Email: marta.furlan@yahoo.com.br

referents such as Carlotto (2002), Figueiredo-Ferraz (2009), Hawes (2006), Cialzeta (2013) Farfán Manrique (2009), Zavala (2008), Warderly Codo (1999) with Ione Vasques-Meneses, Marrau, Cristina María (2004), M. Ángles Martínez-Abascal (1997) and also with the support of journalistic documents from Honduras and Brazil, developing with a bibliographic methodology and with the use of comparative analysis between Honduras and the southern region of Brazil. "In this approach he tries to make a portrait of the objective, oriented to present his different parts, quantifying (counting the measuring), and tabulating information". The research study is justified, because at present, you can detect a diversity of problems on a daily basis and in the teaching profession it is possible to detect a problem that frequently, this problem is Work Stress, which reflects that teachers transmit a high degree of exhaustion and fatigue, and in which there has been a great lack of commitment in their causes and work. The study should seek alternatives for reflection regarding the professional work of professors in the respective countries in order to contribute to new pedagogical and teaching work perspectives in the light of an emancipated and transforming practice of education.

Keywords: Burnout syndrome. University teachers. Education.

Introducción

En la actualidad, se puede detectar diversidad de problemas a diario y en la profesión docente se logra detectar un problema que se da frecuentemente, este inconveniente es El Estrés Laboral, donde se refleja que los docentes transmiten un alto grado de agotamiento y fatiga, y en el cual se ha visto una gran falta de compromiso en sus obligaciones y quehaceres laborales.

El estrés laboral, puede llegar a ser una enfermedad que logra causar variedad de síntomas y efectos en los docentes, según estudios y referencias bibliográficas en dicho tema se ha detectado que El Estrés Laboral es llamado como Síndrome de Burnout, el cual cabe mencionar que es la evolución del estrés laboral en un estado crónico o más avanzado.

O problema é: ¿Cómo detectar el síndrome de burnout en los docentes? Como sub-problemas: ¿Cuáles son las causales que pueden provocar el síndrome de burnout en los docentes? ¿Cuál es la sintomatología que pueden presentar las personas que padecen Síndrome de Burnout? ¿Qué tipo de rutinas o acciones provocan el desarrollo del Síndrome de Burnout en los docentes?

Este texto tiene el objetivo analizar el malestar docente reflejado en el Síndrome de Burnout con sus síntomas y consecuencias, según estudios realizados y artículos publicados sobre la temática con estudios de caso a partir de reportajes y documentales periodísticos del Síndrome de Burnout en los docentes de Honduras y de la Región Sur de Brasil. Este estudio e investigación se desarrollará como estudiante del Programa de Postgrado, Maestría en Educación en la Universidad Estatal de Londrina, en Londrina, Paraná, Brasil. Como objetivos

específicos describir las características y causas del Síndrome de Burnout en los docentes de Honduras e Brasil; Realizar una clasificación de la sintomatología del Síndrome de Burnout; sugerir técnicas preventivas para combatir el Síndrome de Burnout.

La metodología es un estudio teórico en referenciales como Carlotto (2002), Figueiredo-Ferraz (2009), Hawes (2006), Cialzeta (2013) Farfán Manrique (2009), Zavala (2008), Warderly Codo junto a Ione Vasques-Meneses, Marrau, Cristina María (2004), M.Ángles Martínez-Abascal (1997), también con el apoyo de documentos periodísticos y videos reflexivos relacionando situaciones que suceden en otros países y tienen cierto parentesco entre Honduras y Brasil.

En esta investigación se enfocara en reflexionar y detectar mediante artículos académicos, videos y documentos periodísticos si los profesores de Honduras y Brasil, padecen o están próximos a padecer dicho síndrome relacionando las semejanzas y diferencias de ambos países, ya que pueden presentar efectos y síntomas psicosociales en los ámbitos en que se desarrollan, ya sea en lo personal o en lo profesional, vale mencionar que según (OIT, 1981), en Figueiredo, Gil-Monte y Alberola (2009) “El ejercicio docente se sitúa en consecuencia como una de las profesiones de alto riesgo”. Y que de acuerdo con Marreu (2004) “El síndrome de “Burnout”, también llamado síndrome de “quemarse por el trabajo”, de estar quemado o de desgaste profesional, se considera como la fase avanzada del estrés profesional, y se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario.”

En relación al estudio teórico-metodológico, la propuesta se refiere a la investigación bibliográfica, en el sentido de discutir sobre documentos que hablan sobre la temática y en el primer momento se reflejará sobre la Síndrome de Burnout, donde conoceremos del concepto de burnout y conceptos relacionados a él como: Depresión, estrés, inteligencia emocional, agotamiento, fatiga y malestar docente. En el segundo momento, estudiar las causas y síntomas del Síndrome de Burnout (Causas, Síntomas e Consecuencias). En el tercer momento sobre la prevención del Síndrome de Burnout y Estrategias de Prevenciones, y en cuarto momento donde se buscara relacionarse noticieros ocurridos en Honduras y Brasil realizando una comparación entre similitudes y diferencias entre ambos países, tratando de buscar una reflexión emancipadora que ayude a resaltar una concientización profunda sobre el trabajo de nuestros profesores.

De este modo, el estudio se desarrollará en los años 2019 y 2020 en la Universidad Estatal de Londrina, en el municipio de Londrina, estado de Paraná, Brasil. Las actividades

involucrarán situaciones diversas como la participación y cumplimiento de créditos en las disciplinas obligatorias y optativas del programa de Postgrado - Maestría en Educación, ofertados en 2019. Reelaboración del tema de investigación conforme orientaciones recibidas, así como, formulación del tema, problema, justificación y objetivos de la investigación. Sin embargo, elaboración de informe (Marco teórico, análisis de datos, conclusiones y sugerencias). Otras actividades también serán realizadas: participación en el grupo de investigación en el área de Formación de Profesores y la Teoría Crítica de Sociedad en la Universidad Estadual de Londrina; en el curso de pedagogía de la Universidad Estatal de Londrina, entre otras acciones.

En el año 2020 se desarrollará la banca de calificación a mediados de septiembre con la posible defensa de la disertación en diciembre del presente año, cuando así finaliza el tiempo de estudio en Brasil con el retorno al país de origen.

Síndrome de Burnout: breves aportaciones

Según expone Herbert Freudenberger (1974) en Figueredo, Gil-Monte y Alberola (2009) definió el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (en adelante, SQT) “como la sensación de fracaso o estar agotado debido a las excesivas demandas de energía, fuerza o recursos, muchos han sido los estudios sobre este fenómeno”. Vele decir que cuando un docente llega a esta etapa de la evolución puede tener consecuencias como alteraciones del sueño, bajada de las defensas, entre otras, que se verán más adelante en la investigación.

Otros autores como (Naskach, Schaufeli e Leiter, 2001) exponen lo siguiente como burnout em 3 dimensiones: Agotamiento emocional, caracterizado por la falta de escasez de energía, el entusiasmo y el sentimiento de agotamiento de los recursos; Despersonalización, que se caracteriza por tratar a los clientes, colegas y la organización como objetos; Y una disminución en el logro personal en el trabajo, una tendencia del trabajador a ser evaluado de una manera negativa. La gente se siente infeliz con ellos mismos e insatisfecho con su desarrollo profesional.

Ya que en esta investigación, los agentes a diagnosticar, evaluar, analizar y dar crítica-reflexiva de ello serán los docentes y su ambiente, vale decir, que de acuerdo como se desarrolle en el trabajo o se sienta de manera personal, se podrá obtener los resultados deseados, porque cabe mencionar que gran cantidad de maestros no se sienten satisfechos en sus trabajos, lo cual provoca un agotamiento psicológico y crónico que no lo hace rendir de una manera eficiente, estos hechos deben de ser detectados por las autoridades educativas, ya que ellos deben estar

pendientes del rendimiento de su personal de trabajo, pero no solamente que trabaje como una máquina que solo sirve para producir resultados, debemos tomar en cuenta el aspecto moral y humanitario que toda institución educativa debe de tener, de incentivar a su personal a mejorar cada vez y brindar a sus trabajadores los mejores bienestares posibles, es así como lo establece (Katz y Kahn, 1995 en Farfán Manrique 2009) “Todo trabajo debe ofrecer grandes satisfacciones esto impactará directamente en la efectividad organizacional.” Cabe destacar, que ciertas consecuencias pueden ser provocadas por el mismo ambiente de trabajo, la mala organización de sus autoridades y la falta de incentivos, fortalecimiento e interés del crecimiento profesional y personal del trabajador, en este caso serían los maestros. Expone Marreu (2004) “El síndrome de “Burnout”, también llamado síndrome de “quemarse por el trabajo”, de estar quemado o de desgaste profesional, se considera como la fase avanzada del estrés profesional, y se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario.”

Según el aporte de (Farber 1991) lo que han demostrado los estudios son los maestros del sexo de la masculino más vulnerables que el sexo femenino, lo que ha llevado a la necesidad de que las mujeres sean más flexibles y más abiertas para hacer frente a diversas posiciones presentes en la profesión de la enseñanza.

Tomando nuevamente lo anterior (Farfán Manrique 2009) “En cuanto a la organización de los centros educativos, cabe señalar que la planificación es básicamente importante para obtener resultados dentro un plazo convenido y de esto se obtendrán resultados y logros del trabajador que favorecerán a una mejor percepción de su desempeño laboral desarrollando de una u otra manera sus sentimientos de competencia y éxito en su profesión” En su mayoría cabe destacar que todo proceso para mantener al trabajador motivado con deseos de superación y con anhelos de realizar mejor su labor, dependerá del clima organizacional que formulen y ejecuten las autoridades de la institución.

Como lo establece (Cherniss (1980) en Farfán Manrique 2009) “enfatisa la importancia del trabajo como antecedente al burnout, refiere que los trabajos frustrantes con excesivas demandas con el transcurrir del tiempo, generan cambios negativos en la persona, destaca tres momentos: a) Desequilibrio entre demandas y recursos individuales. b) Respuesta emocional a corto plazo con ansiedad tensión, fatiga. c) Cambios de actitudes y conductas, afrontamiento defensivo.”

Suele pasar que gran variedad de trabajadores en este caso docentes, dejan a un lado parte de su vida personal, familia, amigos, pasatiempos, ocio, actividades deportivas, entre

outras, por dar todo su tiempo al trabajo e incluso hasta dejan de realizar las debidas horas de sueño que todo humano merece a diario y todo esto a causa de estar pendiente del trabajo todo el día. Vale decir que las personas deben realizar todo este tipo de actividades para poder despejar su mente, relajarse, practicar algún deporte para el estiramiento de los músculos, evitando el sedentarismo y que nuestro cuerpo pueda trabajar mejor, por ejemplo, teniendo el descanso adecuado de 8 diarias para obtener un mejor rendimiento corporal y actitudinal.

Según (Wolfberg 2002 en Cialzeta, Jorge 2013) los trabajadores que padecen el síndrome de burnout pueden presentar distintos síntomas, a nivel físico, afectivo y actitudinal, los que pueden observarse en la Síntomas clínicos del Burnout. *Físicos*: Taquicardia, dolor y opresión precordial; dispepsia, micciones frecuentes; impotencia sexual o falta de libido, alteraciones del ciclo menstrual; parestesias, tensión muscular, mialgias; cefalea persistente, migraña, diplopía. *Afectivos*: Repentinos y frecuentes cambios de humor; incapacidad de sentir compasión por otras personas; interés excesivo por su salud física; introversión, cansancio y falta de concentración; astenia, aumento de la irritabilidad, angustia. *De comportamiento*: Indecisión y descontento injustificado; aumento de ausentismo; tendencia a sufrir accidentes automovilísticos; trabajo ineficaz y uso de recursos para evitarlos; tendencia a consumir alcohol y drogas; exceso de comidas, aumento de la dependencia a tranquilizantes; trastornos en el sueño; disminución de la calidad de vida y la cantidad de trabajo.

En la cita anterior cabe resaltar algunos síntomas que provoca el síndrome de burnout, donde se debe mantener al tanto uno como persona no estar padeciendo algún tipo de trastorno muy frecuente en nuestras vidas, porque si de los síntomas mencionados anteriormente el docente está padeciendo muy seguido esta propenso o ya está padeciendo dicha enfermedad, que de una manera psicosocial está afectando su propia su vida y la de los demás que giran a su alrededor tanto en el campo profesional como personal.

También la frustración y estrés docente se puede reflejar de tal manera en como la sociedad ve a los profesores, de acuerdo con Soleno (2019) “En este contexto, hay dos aspectos a considerar: en primer lugar, la forma como nuestra sociedad hondureña ha valorado a sus docentes (delincuentes, haraganes, etc) [...]”. De acuerdo al contexto hondureño y de acuerdo a la críticas que los maestros reciben a diario de parte la sociedad es una de los tantos factores que influyen a crear síntomas de molestar docentes en sus profesionales desvalorizando su trabajo diario.

Y en otros casos el profesor no percibe que está actuando de la manera errónea, así como lo establece (Codo, W., y Vasques-Menezes, 1999) “Quem tem ou teve filhos na

escola, ou quem ainda frequenta uma, pode ter na memória a imagem de um professor desanimado, queixoso até de detalhes insignificantes sobre o seu trabalho, sua clientela, tratando os alunos como se estivessem lidando com uma linha de montagem de salsichas, a imagem vem da ópera rock 'The wall': 'Hey teacher, leave the kids alone' (Professores, deixem os alunos em paz); será que este profissional não percebe a importância do seu trabalho na formação de nossos filhos? Não, muitas vezes não percebe mesmo. Será que não é capaz de se envolver, se emocionar pelo seu trabalho? Não, muitas vezes não é capaz mesmo". En la canción *Another Brick In The Wall de Pink Floyd*, es un ejemplo donde un profesor es un claro prototipo de opresor de los alumnos, donde puede reflejar malestar por todo y es reflejado hacia sus estudiantes todas sus incomodidades labores ante los demás.

En esta tesis quiere destacarse un estudio que busca los estilos personales de vida del maestro, proporcionando un clima organizacional más enfocado al humanismo, donde al docente no solo se evalúe su rendimiento académico profesional, sino también personal y social.

Cabe destacar que en la sociedad actual, en cualquier parte del mundo, siempre existirá una imagen del docente, ya que siendo un ente de cambio y formación de la sociedad, se debe de tratar considerar un ser mas vulnerable ante tal síndrome por la carga laboral que posee, por eso se debe concientizar a las masas sociales y autoridades de incentivar a su personal docente, que sea tratado como les gustaría que lo tratasen, impulsarlos a ser mejores personas todos los días, mostrando interés en sus trabajo, corrigiendo los errores en privado y elogiando sus logros en público.

Consideraciones finales

Como lo establece (Hawes,2006)" el objetivo de la producción de conocimiento es, por supuesto, colaborar con la expansión o perfeccionamiento del conocimiento existente". Mi objetivo personal después de finalizar este estudio en el extranjero (Brasil) es contribuir todo el conocimiento adquirido, las habilidades y destrezas desarrolladas a mi país de origen, en palabras más simples, quiero ofrecer mis servicios a la sociedad.

Ya que vale decir, que este tema del Síndrome de Burnout para muchas personas es totalmente desconocido y ni siquiera saben que el termino existe, tengo el deseo de promover una campaña, realizar conferencias institucionales y dar conocimiento a la sociedad hondureña sobre dicha enfermedad.

Por eso es la necesidad de incrementar mi referencia bibliográfica con otros pensadores que hablan respecto al tema, y como relacionan las actitudes de los empleados en el trabajo y

como ha sido tal desarrollo según en el transcurso del tiempo, siendo de esta manera estudiar los sucesos del pasado, para mejorar el presente y prevenir en el futuro ciertas consecuencias, tratando de convertir a los ciudadanos en seres que reflexionen, analicen, critiquen y muestren resultados eficientes en sus vidas.

Espero obtener, convivencias en foros educativos donde muestre a relucir mi tema y que expertos en la materia puedan ofrecer una crítica-reflexiva para el incremento del conocimiento en el tema a presentar.

Otra de mis metas al retornar a mi país, es trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, que es la universidad formadora de docentes, donde se puede implementar seminarios o foros educativos a los futuros maestros, del conocimiento del Síndrome de Burnout.

También cabe mencionar el pensamiento de la Madre Teresa de Calcuta “El que no sirve para servir, no sirve para vivir” vale decir que, mis servicios están a la disocian del necesitado y de la persona que ocupa ayuda, en apartados anteriores mencionábamos el apoyo, el tratamiento, el seguimiento y la colaboración de la prevención y como detectar el síndrome de burnout, pero también puedo existen otros tipos problemas socio educativos en Honduras, como ser: La deserción escolar de los infantes y la falta de una formación permanente de los docentes, Hawes 2006 establece que “la educación es tema muy amplio y complejo”, donde existen carencia de investigación entre los docentes y falta de proyectos educativos para la formación y preparación de los infantes para un futuro mejor, hay que tomar en cuenta que los cambios no se dan de la noche a la mañana, tampoco hay que sentarse a esperar que alguien más haga las cosas, el cambio lo hace uno mismo y ese mismo cambio quiero hacer por mi país, tanto en sus docentes, formadores de ciudadanos, como también trabajar con la población infante para que sigan creciendo a nivel de sociedad y cultura ya que en un futuro de ellos dependerá el desarrollo del país.

También haciendo énfasis en abrir apertura a futuras investigaciones para todas las personas que quieran abordar y conocer el tema.

Buscar una reflexión crítica de emancipación y autonomía docente, donde los profesores ya no se sientas desvalorizados, que sean profesionales considerados como de los más importantes, ya que en las manos de los profesores se encuentra el desarrollo y el crecimiento del futuro de la sociedad.

Referências.

Figueiredo-Ferraz, H., & Gil-Monte, P., & Grau-Alberola, E. (2009). **Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de maestros portugueses.** *Aletheia*, (29), 6-15.

Hawes, Gustavo (2006): **Investigación Educativa**, 3era Ed., Ideas Litográficas.

Cialzeta, Jorge Raúl (2013) **El sufrimiento mental en el trabajo: Burnout en Médicos de un Hospital de Alta Complejidad, Corrientes** (Tesis de Maestría)

Farfán Manrique, Marta Emilia (2009) **Relación del clima laboral y síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares** (Tesis de Maestría)

Carlotto, Mary Sandra. **A Síndrome de Burnout e O Trabalho Docente** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponible em:
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>

Marrau, Cristina María (2004) **El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente**, Universidad Nacional de San Luis, Argentina (Artículo Académico)

Martínez-Abascal, M. Ángeles (1997): **Influencias de los factores cognitivos en el Malestar Docente.**

Codo, W., y Vasques-Menezes, I. (1999). *¿Qué es el burnout? Educación: el amor y el trabajo*, 2, 237-254.

Pink Floyd (1979): **Another Brick In The Wall** (video):
<https://www.youtube.com/watch?v=mP-ZAgSMAkE&t=41s>

Soleno, Rogers (2019): **La Profesion Docente en Honduras**, diario El Heraldo:
<https://www.elheraldo.hn/opinion/748450-368/la-profesi%C3%B3n-docente-en-honduras>

FORMAÇÃO EM SERVIÇO: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO NO NÚCLEO REGIONAL DE IBAITI - PR

Silvane Marcela Mazur¹

Daniele Cristina Marin Molero Polcelli²

Resumo

Este estudo objetivou investigar principalmente, quais os aspectos relevantes advindos da aplicação de um minicurso denominado Saberes Docentes no contexto da Educação Básica, o qual teve foco sobre Saberes Docentes e a Metodologia de ensino Três Momentos Pedagógicos. O público alvo foi professores com formação na área da Saúde, maioria enfermeiros, do Ensino Técnico Profissionalizante em escola pública vinculada ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti, Estado do Paraná. Os objetivos específicos se delinearam pela identificação do perfil profissional dos participantes da pesquisa; proporcionar momentos de reflexão aos professores sobre a importância dos Saberes docentes para a prática de ensino, bem como, apresentar e discutir a abordagem metodológica de ensino Três Momentos Pedagógicos. Fundamentada na pesquisa de natureza qualitativa, a coleta de dados ocorreu com aplicação de um questionário semiestruturado disponibilizado pelo *Google Forms* e analisado pela metodologia da Análise Textual Discursiva. A análise dos dados resultou na construção de quatro categorias: Perfil profissional; Profissionalidade docente; Momentos pedagógicos e Avaliação do curso. De maneira geral, o minicurso contribuiu positivamente com os professores, a maioria sem formação pedagógica, ao ter-lhes possibilitado momentos de discussão e reflexão para melhoria de sua prática docente. Portanto, sugere-se o desenvolvimento de novos cursos de formação pedagógica aos professores em serviço, atendendo a demanda apresentada pelos três concluintes do curso, bem como para atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Saberes Docentes.

Abstract

The main objective in this study was to investigate, which are the relevant aspects coming from the application of a mini course about Educational Knowledge and the teaching methodology called Three Pedagogical Moments. The target audience was teachers with Health Degrees most of them are nurses with certificate from public schools linked with Ibaiti regional education center in the state of Paraná. Qualitative research with a semi structured questionnaire appliance available on Google Forms and analyzed by the Discursive Textual Analysis. The data analysis resulted in a construction of four categories: Professional profile; Professionalism teacher; Pedagogical moments and Course evaluation. In a general way the mini course contributed positively to the teachers, where most of them had no pedagogical degree, making possible moments of argument, reflection and improving their teaching practice.

¹ Programa de Graduação em Ensino – Mestrado Profissional em Ensino - UENP. silvane.mestrado@gmail.com

² Programa de Graduação em Ensino – Mestrado Profissional em Ensino – UENP. daniele.c.marin@gmail.com

Keywords: Continued education, Teachers, Educational Knowledge

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reconhece que a educação abrange vários processos formativos, porém, regulamenta a Educação escolar. Esta é composta por dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. Evidentemente, cada nível tem seus profissionais, na Educação Básica, por exemplo, os profissionais devem ser formados em cursos reconhecidos, sendo professores habilitados em nível médio ou superior para a docência; também profissionais com formação em Pedagogia; outros profissionais graduados, desde que tenham feito complementação pedagógica (BRASIL, 1996).

Em relação à formação continuada de professores, a LDB nº. 9.394/1996 afirma que o Distrito Federal, os Estados e Municípios, e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Deste modo, a formação continuada dos professores é assegurada pela Lei supracitada, estando entre as metas para o Brasil na área da Educação, em consonância com o Plano Nacional de Educação, no qual, a formação continuada dos professores é apontada como estratégia para o alcance de diversas metas educacionais (BRASIL, 2014).

Nesta perspectiva, foi proposto e desenvolvido um minicurso intitulado Saberes Docentes no contexto da Educação Básica professores do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ibaiti, Paraná. Concomitantemente, esta atividade possibilitou investigar qual a relevância de cursos de curta duração com foco na formação de professores à prática docente. Já, os objetivos específicos foram: identificar o perfil profissional dos participantes da pesquisa; proporcionar momentos de reflexão aos professores sobre a importância dos Saberes Docentes para a prática de ensino, bem como, apresentar e discutir a abordagem metodológica de ensino denominada Três Momentos Pedagógicos.

A formação continuada de professores

A educação escolar em nosso país é regulamentada pela LDB nº. 9.394/1996, a qual em seu Art. 61, define quem são os profissionais da Educação, ou seja, “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de

Educação” (BRASIL, 1996). Portanto, compreende-se que os profissionais com formação inicial em Cursos de Bacharelado, necessitam de formação pedagógica para atuarem na docência.

As funções dos professores também estão estabelecidas na LDB, dentre as quais, participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir seu plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; desenvolver estratégias de recuperação dos alunos com menor aproveitamento; participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com a articulação de atividades entre escola, famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, dada as inúmeras e específicas funções do professor elencadas na LDB, a formação continuada é uma necessidade premente, corroborando com a seguinte questão norteadora desta pesquisa: Quais saberes docentes são essenciais para o professor?

O referencial utilizado para fundamentar o desenvolvimento deste estudo, concernente à formação de professores, foi Maurice Tardif (2014), o qual argumenta em favor de quatro conjuntos de saberes que são essenciais ao exercício da docência, a serem: Saberes da formação profissional ou pedagógica; Saberes disciplinares; Saberes curriculares e Saberes experienciais.

Assim, os Saberes advindos da formação profissional ou pedagógica, são conhecimentos com base nas ciências pedagógicas e estão relacionados ao saber ensinar. Estes, devem fazer parte dos cursos de formação inicial e/ou continuada dos profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Os Saberes disciplinares correspondem aos conhecimentos reconhecidos cientificamente e que compõem as diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, Biologia, Enfermagem e Administração, adquiridos formalmente em Instituições de Ensino (IE). Quanto aos Saberes curriculares, esses se relacionam com os conhecimentos que as IE gerenciam como, por exemplo, os Programas Escolares. Já, os Saberes experienciais são aqueles advindos da própria experiência profissional, uma vez que o professor aprende situações específicas da docência a partir da sua experiência profissional e do convívio com seus colegas de profissão (TARDIF, 2014).

Vale ressaltar que, os Saberes da formação profissional ou pedagógica, são fundamentados na importância da utilização, pelo professor, de diferentes abordagens metodológicas de ensino. A este respeito, Nóvoa (2007) argumenta que o professor não pode sempre preparar a mesma aula, com base nas mesmas estratégias de ensino que seus professores utilizaram em outros momentos e realidades ou mesmo, preparar aulas unicamente expositivas.

Partindo deste princípio, pode-se afirmar que em uma sala de aula não há atividade única ou um método de ensino específico que dê resultados positivos com todos os alunos, pois, a aprendizagem é complexa e depende de muitos fatores. Autores como Laburú, Arruda e Nardi (2003), corroboram esta questão, ao argumentarem em favor da utilização de procedimentos educacionais variados.

Portanto, dada a importância da temática apresentada para o exercício da docência e em atendimento ao convite feito pela Regional de Educação de Ibaiti, Paraná, é que foi implementado um minicurso sobre Saberes docentes, além de uma metodologia de ensino aplicável no contexto da Educação Básica.

Encaminhamentos metodológicos

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, a qual objetiva encontrar respostas a questões específicas, correspondendo a realidade dos fenômenos sociais, com aprofundamento nos significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 2007).

Considerando a importância da formação continuada e/ou formação em serviço para professores, o Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP) Campus Cornélio Procópio e o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ibaiti, Paraná assinaram uma Carta de Cooperação Pedagógica, no sentido de estabelecer parcerias entre as Instituições, para o ensino, pesquisa e extensão. Assim, foi proposto e desenvolvido o curso “Saberes Docentes no contexto da Educação Básica” para professores da área da Saúde, a maioria enfermeiros, vinculados a este Núcleo, com carga horária total de 08 horas (04 h presenciais e 04h atividades complementares). O encontro presencial ocorreu no mês de abril de 2018 e, para a realização das atividades complementares, os participantes tiveram o prazo de 15 dias.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, disponibilizado pelo *Google Forms*, tendo possibilitado levantar o perfil dos participantes da pesquisa. Este, constituiu-se de questões sobre a formação e a experiência profissional dos mesmos, assim como, sobre as atividades pedagógicas complementares do curso. Após os participantes terem sido orientados e esclarecidas algumas dúvidas, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar da pesquisa.

Para a análise dos dados coletados nos baseamos na técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), cujo referencial foi Moraes e Galiani (2014), baseado na categorização textual e na busca de sua interpretação.

Resultados

Do total de catorze (14) participantes das atividades realizadas presencialmente, somente quatro (4) preencheram o questionário disponibilizado pelo *Google Forms*, entretanto, somente três (3) autorizaram a utilização dos dados na pesquisa, sendo codificados como docentes D1, D2 e D3.

Para identificar o perfil profissional dos participantes da pesquisa foi criada a primeira categoria de análise, a partir das respostas das questões nº. 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12 e 13 e apresentada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Primeira categoria de análise

Categoria	Perfil profissional
Subcategoria	Formação inicial
Unidade Licenciatura	“Ciências Biológicas” (D1).
Unidade Bacharelado	“Enfermagem” (D2). “Administração de empresas” (D3).
Subcategoria	Tempo de formação
Unidade	“36 anos” (D1). “17 anos” (D2). “26 anos” (D3).
Subcategoria	Outra graduação
Unidade	“Farmácia bioquímica” (D1). “Tecnólogo em Gestão Pública” (D2). “Pedagogia” (D3).
Subcategoria	Lato sensu e/ou Stricto sensu
Unidade Diversos cursos	“Biologia e Educação ambiental” (D1). “MBA Administração e direção hospitalar; Saúde mental; Enfermagem do trabalho; Estética facial e corporal; Gestão do SUS; Gestão em saúde; Saúde para professores” (D2). “Gestão do Trabalho Pedagógico; Metodologias Inovadoras aplicadas à Educação; Educar para a cidadania; Ética e gestão de pessoas; PDE” (D3).
Subcategoria	Experiência na docência
Unidade	“25 anos” (D1 e D3). “02 anos” (D2).
Subcategoria	Disciplinas ministradas
Unidade	“Trabalha no NRE” (D1). “Saúde Mental, Primeiros Socorros, Farmacologia” (D2). “Matemática e direção” (D3).

Fonte: as autoras, 2019.

Assim, a categoria 1 – Perfil profissional, revela a diversidade de formação inicial dos participantes, sendo que dois (2) dos três têm graduação em curso de Bacharelado e todos (3) cursaram uma segunda graduação, bem como, mais de um curso de Especialização. Quanto ao tempo da primeira graduação, todos (3) se formaram há mais de 15 anos e dois (2) dos participantes atuam no magistério há 25 anos, ou seja, possuem ampla experiência no ensino.

A categoria 2 – Profissionalidade docente, foi formada a partir de atividade de leitura de um estudo científico sobre Trabalho docente: características e especificidades, de autoria de Carmensita Matos Braga Passos [s.d.] e da produção de um texto sobre a profissão docente, cujos resultados estão apresentados abaixo, no Quadro 2.

Quadro 2 – Segunda categoria de análise

Categoria	Profissionalidade docente
Subcategoria	Construção e reconstrução de saberes
Unidade Várias formas de atuação	“[...] habilidades, atitudes, valores e comportamentos, inerentes ao ser professor [...]” (D1).
Subcategoria	Formação de novos profissionais
Unidade Rever conceitos	“[...] trabalho do docente como uma missão. Sempre é um desafio enfrentar as salas de aulas num mundo globalizado e também onde as informações estão disponíveis na mídia [...]” (D2).
Subcategoria	Experiência como instrumento profissional
Unidade Práxis	“[...] percebo que os profissionais da saúde que ingressam no magistério, trazem muitos saberes da prática do dia-a-dia para a sala de aula [...]” (D3).

Fonte: as autoras, 2019.

Nesta categoria, os professores, manifestaram sua compreensão quanto ao envolvimento de vários aspectos na profissionalidade docente, como por exemplo, diferentes habilidades, conhecimentos e a experiência no ensino como componente importante para a prática docente, tendo em vista que a docência é um desafio constante.

A categoria 3 – Momentos pedagógicos, foi elaborada a partir da leitura e interpretação do artigo científico intitulado Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridade e contribuições para a educação em ciências, cujos autores são Gehlen, Maldaner e Delizoicov, tendo sido publicado em 2012. Esta atividade visou destacar os principais momentos desta abordagem de ensino, a qual foi apresentada e exemplificada durante o encontro presencial, e como atividade complementar. Vale informar que as duas publicações foram disponibilizadas na íntegra aos participantes, pelo *Google Forms*, para que realizassem a leitura e desenvolvessem atividade de produção textual. O Quadro 3, a seguir, apresenta os resultados obtidos.

Quadro 3 – Terceira categoria de análise

Categoria	Momentos pedagógicos
Unidade Problematização inicial	“[...] O papel do professor durante a problematização inicial [...] tem a função de significar as linguagens que vão se tornar uma discussão conceitual [...]” (D1).
Unidade Formação docente	“[...] desde o início, na produção do conhecimento dos alunos devem ser considerados desde o planejamento para que sejam construídos no processo diário. Mudar os paradigmas de que o aluno também pode construir seu conhecimento durante o processo ensino aprendizagem é de suma importância nos dias atuais” (D2).
Unidade Principais momentos	“A problematização inicial, Organização do conhecimento, Aplicação do conhecimento” (D3).

Fonte: as autoras, 2019.

Os principais momentos desta abordagem não foram compreendidos na íntegra, pois somente o D3 citou adequadamente os três principais momentos desta metodologia de ensino. No entanto, o participante D2, destacou a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção do conhecimento.

A categoria 4 – Avaliação do curso, diz respeito à avaliação do minicurso, atividade planejada e implementada pelas pesquisadoras a convite do NRE de Ibaiti/Paraná e, cujos resultados, estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Quarta categoria de análise

Categoria	Avaliação do curso
Subcategoria	Pontos relevantes
Unidade Clareza e dinamismo	“A integralidade dos participantes. A coerência do tema abordado” (D1). “Esclarecimentos, clareza na apresentação, momento motivacional para ampliar os conhecimentos” (D2). “Os professores eram dinâmicos e o tema era interessante” (D3).
Subcategoria	Pontos negativos
Unidade Duração	“Uma formação com carga horária maior” (D1). “Pouco tempo” (D3).
Subcategoria	Temas para futuras capacitações
Unidade	“Metodologias para atuação em laboratórios” (D1). “Desafios da docência nos dias atuais e realizar outros momentos de formação na área da docência/saúde” (D2). “O papel do coordenador pedagógico na educação profissional” (D3).

Fonte: as autoras, 2018.

Dentre os pontos positivos do minicurso apontados pelos participantes, está a coerência do tema abordado tendo suprido, ao menos em parte, sua necessidade de capacitação docente. No entanto, dois (2) participantes entenderam ter sido pequena a carga horária do minicurso (8 horas), o que foi considerado como ponto negativo.

Considerações finais

Considerando o objetivo geral deste estudo, foi possível depreender que o minicurso foi importante aos professores participantes, por ter-lhes proporcionado momentos de construção e aprimoramento do conhecimento sobre temas do cotidiano da profissão docente.

Embora, se constitua numa minoria, os três professores participantes deste estudo, buscaram a construção e o aprimoramento de conhecimentos, ao cursarem uma segunda graduação e cursos de Especialização, bem como, participaram de todas as atividades presenciais e complementares propostas no minicurso em questão. Ainda, sugeriram a abordagem de outros temas em futuros cursos de capacitação para os professores em serviço, o que denota claramente, interesse e necessidade de aperfeiçoamento profissional.

Por fim, vale destacar que, tanto as atividades realizadas presencialmente quanto as atividades propostas para serem desenvolvidas a distância (atividades complementares disponibilizadas pelo *Google Forms*), foram contempladas por um número reduzido de professores, o que sugere notável desinteresse da maioria, por participação em atividades de pesquisa na área do Ensino.

No entanto, sugere-se o desenvolvimento de novos cursos de formação pedagógica aos professores em serviço, atendendo a demanda apresentada pelos três concluintes do curso, bem como para atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, 2014.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012.

LABURÚ, C. E., ARRUDA, S. de M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência&Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2ª Edição, UNIJUÍ: 2014.

NÓVOA, A. O Regresso dos professores. In: **Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.** Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) – Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007. p. 21-28.

PASSOS, C. M. B. **Trabalho Docente: características e especificidades.** Universidade Federal do Ceará [s.d.]. Disponível em:
https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Trabalho_Docente_Caracteristicas_Especificidades.pdf

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UENP, **Carta de cooperação pedagógica.** Disponível em: <https://uenp.edu.br/ppgen-convenios/9065-cooperacao-pedagogica-ppgen-nucleo-regional-de-educacao-de-ibaiti-pr/file>

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Alex Ferreira Novaes ¹

Helenara Regina Sampaio Figueiredo ²

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar como o processo de formação continuada, para os professores do Ensino Superior, pode contribuir com as práticas pedagógicas. Para o referencial teórico, pautamo-nos em um levantamento bibliográfico, por meio de autores renomados da área de ensino, contemplando a temática abordada. Utilizamos, como referência para subsidiar nossa pesquisa, uma discussão de dois trabalhos, sendo o primeiro uma tese de doutorado, cujo foco pautou-se na reflexão sobre a prática e as dificuldades encontradas por professores universitários ao efetivar mudanças em suas atividades de ensino e ao buscar ações inovadoras mediadas pela formação continuada. No segundo estudo, analisamos o trabalho de experimentação desenvolvido por participantes de um programa de formação continuada, por meio de um modelo de sala de aula híbrida. Em ambos os casos, observamos que a formação continuada pode contribuir, de forma reflexiva, para o desenvolvimento profissional dos professores universitários e, ainda, com possíveis repercussões à prática pedagógica inovadora. De acordo com os resultados apontados, pudemos perceber que existe a necessidade de uma reflexão sobre a ação docente, como também, que são perceptíveis as dificuldades que muitos profissionais apresentam em relação às suas atividades de ensino. A pesquisa também nos apontou que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs pode favorecer e oportunizar ao professor o vínculo com diferentes saberes e suas práticas, por meio da tecnologia, como também da renovação pedagógica, auxiliando no planejamento das disciplinas e, conseqüentemente, na aplicação dos conteúdos durante a execução das aulas.

Palavras-chave: Formação continuada; Ensino Superior; TDICs; Práticas Pedagógicas.

Abstract

This article aims to present how the process of continuing education for teachers of higher education can contribute to their pedagogical practices. For the theoretical reference, we are based on a bibliographical survey through renowned authors of the teaching area, contemplating the subject matter. We used as a reference to subsidize our research, a discussion of two papers, the first one being a doctoral thesis, whose focus was on the reflection on the practice and

¹ Mestrando do Programa de Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Campus Londrina - professornovaes@gmail.com

² Doutora do Programa de Metodologias para o Ensino de Linguagem e Suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Campus Londrina - helenara@kroton.com.br

difficulties encountered by university professors in effecting changes in their teaching activities and the innovative actions mediated by continuing education. In the second study, we analyzed the experimentation work developed by participants of a continuing training program, through a hybrid classroom model. In both cases, we observe that continuing education can contribute, in a reflexive way, to the professional development of university professors and, in possible repercussions, to innovative pedagogical practice. According to the aforementioned results, we could perceive that there is a need for reflection on the teaching action, as well as the difficulties that many professionals have in relation to their teaching activities. The research also pointed out that the use of TDICs - Digital Technologies of Information and Communication - can favor and offer to the teacher the link of different knowledge and its practices through technology as well as pedagogical renewal, helping in the planning of its discipline and, consequently in the application of the contents during the execution of its classes.

Keywords: Continuing education; Higher education; TDICs; Pedagogical practices.

Introdução

A busca pela formação continuada para professores do Ensino Superior tem sido um passo importante para muitos profissionais que se preocupam com a capacitação docente. Entender como esse processo pode trazer resultados significativos à prática pedagógica dos professores torna-se, portanto, indispensável. De acordo com Veiga (2006), é o próprio indivíduo que dispõe da iniciativa de aprimorar suas ações didáticas.

Nesse contexto, é notável a carência que muitos profissionais apresentam no tocante às dificuldades na condução de suas aulas, na elaboração dos conteúdos, na organização das atividades e até mesmo no uso dos recursos tecnológicos.

Dada essa situação, este artigo tem por objetivo apresentar uma discussão teórica sobre como o processo de formação continuada pode auxiliar o trabalho do professor e, consequentemente, impactar em sua prática pedagógica. Para tanto, pretende-se demonstrar os estudos baseados em uma tese de doutorado, como também em um relato de professoras participantes de um curso de formação continuada. Neste, as pesquisadoras apresentam como ocorre o processo de formação por meio de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem.

Esses documentos são relevantes para a contextualização deste artigo e dão o suporte necessário para as reflexões no que tange ao processo de formação continuada, para que esta possa acontecer no âmbito do Ensino Superior, tanto na modalidade de Ensino Presencial como na Educação a Distância.

O exercício da formação continuada e a prática docente

Sabe-se que o desenvolvimento e a gestão do processo de ensino-aprendizagem podem ser vivenciados na carreira docente por meio da formação continuada que, na visão de Silva (2016), proporciona ao professor habilidades, competências e capacidades diferenciadas.

Desse modo, compreender como os professores do Ensino Superior percebem tal formação é, segundo a autora, algo fundamental no tocante ao desenvolvimento das ações enquanto profissionais competentes em cada área de atuação.

Para Amorim e Magalhães (2015), a técnica da formação continuada não apenas corresponde a uma oportunidade na qual o professor se preocupa com as mudanças sociais e tecnológicas, mas também, tem a condição de administrar suas práticas pedagógicas de maneira planejada, provocando no aluno o saber crítico, a autonomia e o conhecimento.

Mesmo sabendo que os conceitos teóricos das diferentes áreas do saber podem sofrer mudanças, novas formas de pensar ou de compreender determinado assunto surgem naturalmente, muitas vezes, provocadas pela evolução tecnológica. Sendo assim, Imbernón (2010) aponta que a educação não acontece de maneira linear, sem integração, mas sim com diferentes “formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais” (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Silva (2016), em suas argumentações, afirma que a formação do professor está condicionada à compreensão das condições objetivas do trabalho que realiza. Fatores associados ao currículo e às relações que possam decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem também devem ser considerados. Nesse sentido, para a autora, há sempre um processo permanente de construção do saber docente e dos aspectos institucionais das ações pedagógicas.

Cabe ressaltar que o corpo docente de uma universidade geralmente é composto por professores experientes em suas áreas de formação. Porém, mesmo com titulação de mestres e de doutores, muitos desses profissionais não tiveram uma formação pedagógica adequada à prática docente o que, na visão de Mazzioni (2013), pode prejudicar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, dada a carência que muitos professores têm quanto ao entendimento dos procedimentos, dos métodos e das estratégias de ensino e diante do próprio perfil dos estudantes.

Encaminhamentos Metodológicos

Visando ao aprofundamento de uma pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento, cuja temática está direcionada à prática docente, iniciamos uma revisão de literatura voltada à formação continuada para os professores atuantes no Ensino Superior.

O estudo foi desenvolvido a partir de um levantamento bibliográfico que, de acordo com Rampazzo (2005 p. 53), “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas, etc.)”. Nesse sentido, o autor ainda aponta que a pesquisa bibliográfica é importante para o levantamento de dados, sua fundamentação e justificativa dos limites e das contribuições ao objeto a ser estudado.

Desse modo, com a intenção de aprofundar nossos conhecimentos sobre esse tema e discutir sua relevância para a prática do professor do Ensino Superior, buscamos, em dissertações e em teses, trabalhos que pudessem contribuir para o entendimento dos aspectos voltados à formação continuada desses professores, cujo foco dos estudos estivesse alinhado ao projeto de pesquisa do mestrado em andamento.

Assim, com esse olhar, encontramos dois importantes trabalhos que vão ao encontro de nossos propósitos. O primeiro, corresponde a uma pesquisa de doutorado desenvolvida por Junges (2013), na qual a autora aborda como a formação continuada pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores universitários, trazendo possíveis repercussões na prática pedagógica de forma inovadora. Já o segundo, retrata uma pesquisa realizada a partir dos estudos de experimentação de Santos, Costa e Costa (2016) que, por meio de métodos qualitativos, revela como um grupo de professores atuantes em diferentes áreas do conhecimento participou de um curso híbrido de formação docente.

Dessa forma, a partir da análise dos estudos apresentados anteriormente, vê-se a necessidade de entender como o processo de formação continuada pode auxiliar professores do Ensino Superior em suas práticas pedagógicas e com quais recursos eles podem contar para atingir esses objetivos.

Relatos que subsidiaram a pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de estudos de uma tese de doutorado, defendida por Junges (2013), na qual a autora apresenta uma pesquisa que tem por objetivo entender como tal formação pode provocar mudança da prática docente no Ensino Superior.

Nesse estudo, a autora propõe um programa de formação pedagógica aplicado a 32 professores de uma instituição de Ensino Superior pública municipal de União da Vitória/PR,

cujos nomes eram Grupo Docência em Reflexão – GDR. De acordo com os resultados da pesquisa, Junges (2013) identificou uma reflexão sobre a prática e sobre as dificuldades encontradas pelos professores ao efetivar mudanças em suas atividades de ensino e ao buscar ações inovadoras mediadas pela formação continuada.

Nos estudos apontados pela autora, também foi possível notar, em diversas situações, uma carência pedagógica no exercício da profissão docente, isso porque, grande parte desses profissionais são bacharéis, além de exercerem outras atividades profissionais paralelas à docência.

A formação continuada defendida por Junges (2013) é relevante tanto para professores universitários bacharéis como para licenciados, uma vez que relatos dessa pesquisa mostraram que, mesmo em programas de licenciatura, o foco está na formação inicial, isto é, na Educação Básica. Em uma das questões propostas pela pesquisadora, foi solicitado aos participantes que relacionassem dez temas, os quais poderiam ser associados a problemas e/ou a dificuldades da docência superior que, posteriormente, seriam abordados nos encontros propostos pelo programa GDR.

Abaixo são disponibilizados alguns dos temas discutidos nos estudos de Junges (2013):

Tabela 1 – Sugestões de temas para serem discutidos na formação pedagógica

Temas	Total
Novas metodologias / Complexidade / Didática e Planejamento / Organização do tempo / relação teoria-prática	22
Avaliação	13
Relação professor/aluno – aluno/aluno – resolução de conflitos	10
Legislação / relação universidade-sociedade	9
Inclusão e alunos com necessidades especiais	5
Especializações / formação docente / postura profissional docente	5
Indisciplina / Resistência à mudança pelo aluno / participação do aluno	4
Educação a distância / novas tecnologias	4
Seleção de conteúdo	3
Dinâmica de grupo	3
Incentivo à pesquisa aos acadêmicos	2
Oratória	2
Progressão na carreira docente	2
Produção científica	1
Não respondeu	3

Fonte: Junges, 2013 (adaptado)

Assim, no decorrer de sua tese, Junges conclui que os professores do Ensino Superior apresentam uma carência de conhecimentos e de atitudes que não se justifica pela falta de domínio de conteúdo, mas sim por questões pedagógicas que, em sua essência, podem prepará-los, explorando as habilidades necessárias (JUNGES, 2013).

Nessa mesma direção, um estudo desenvolvido por Santos, Costa e Costa (2016) relata a participação das autoras em um programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior, voltado a professores de diversas áreas do conhecimento da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Nesse estudo, as pesquisadoras apontam o resultado de uma experiência praticada pelos professores, no qual usufruem de recursos potenciais do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA, em um curso identificado por Docência Universitária: do Planejamento à Avaliação – DUPA.

O objetivo do estudo de Santos, Costa e Costa (2016) foi analisar como a sala de aula híbrida pode contribuir para a renovação da prática pedagógica. Para atender a esse propósito, as autoras exploraram três importantes seções, articulando aspectos relacionados à renovação pedagógica na educação superior, à formação continuada de professores como estratégia pedagógica e ao DUPA, que é objeto de pesquisa deste artigo.

Nesse curso, os professores são capacitados para a reflexão, a autoavaliação, o diálogo, a interação, a colaboração, a pesquisa e a crítica em relação aos aspectos voltados ao ensino e à aprendizagem na educação superior. Por meio de uma abordagem qualitativa, partindo do método de observação, as autoras relatam como o curso DUPA foi relevante para o processo formativo dos professores participantes, no qual as ações foram implementadas em um curso híbrido composto por 50 horas de aula, sendo que 20 horas foram destinadas à interação presencial e as demais 30 horas desenvolvidas por mediação virtual.

O público do curso de formação era composto por professores mestres e doutores, alguns recém-contratados e outros já estáveis na universidade alagoana. Com uma ação pedagógica voltada ao uso didático mediado pelas TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – os professores tiveram a oportunidade de explorar a plataforma Moodle, a fim de identificar e de aplicar, didaticamente, diferentes interfaces colaborativas, interativas e comunicacionais, como *wikis*, *chat*, fórum, *youtube*, entre outras, além de realizarem uma análise teórica e metodológica da docência no Ensino Superior, a avaliação de sua prática docente, a utilização e a elaboração de mapas conceituais e os estudos de caso com estratégias voltadas à aprendizagem no AVEA. O curso aconteceu no próprio Moodle e foram disponibilizadas aos professores participantes diferentes interações de comunicação e de criação, além de materiais de apoio e tutoriais.

Com quase dois meses de duração, o DUPA previa um encontro presencial por semana, com a finalidade de consolidar as atividades pertinentes e elucidar as possíveis dúvidas dos

professores cursistas. Concomitantemente a essas interações, aconteciam as mediações on-line, realizadas por tutores atuantes no AVEA, que orientavam e davam suporte tecnológico em relação ao uso das principais ferramentas.

Vídeos explicativos eram disponibilizados na tela inicial do curso com o propósito de integrar a equipe e de apresentar os principais serviços. Outras ferramentas também foram ofertadas, como Mural de Avisos, que tinham por objetivo divulgar as informações pertinentes ao curso, além dos *chats*, que permitiam as discussões sobre temas pedagógicos de forma sincronizada.

Outros recursos, como o fórum de discussão, também foram utilizados. Em um deles, os professores participantes puderam interagir com a turma, estreitando os laços de relacionamento. Também fortaleceram suas orientações, tanto administrativas como didático-pedagógicas, além de promover o debate de questões de interesse comum. Os temas mais observados foram: o uso da sala híbrida, os recursos disponibilizados pelo AVEA, o uso pedagógico das TDICs e a inovação no ensino e na aprendizagem no Ensino Superior.

Os professores também tiveram a oportunidade de associar uma de suas disciplinas de origem ao Moodle da UFAL, tendo a liberdade de recriar tudo o que foi vivenciado no curso por meio dos recursos tecnológicos utilizados. Essa ação oportunizou a vinculação dos saberes e de suas práticas, por meio da tecnologia e também da renovação pedagógica, auxiliando o planejamento das disciplinas específicas e, conseqüentemente, a aplicação dos conteúdos durante as aulas.

Resultados

De acordo com os relatos citados pelos dois estudos, é possível observar que a formação continuada pode propiciar melhores condições de atuação para os professores do Ensino Superior, no tocante às habilidades, às competências e à capacitação diferenciada.

Cabe a esse profissional rever seus princípios, ações, conteúdos aplicados, métodos utilizados, além de refletir “sobre a profissão e sua concretização, isto é, sua participação em processos de formação continuada que o entenda como sujeito de sua própria prática” (JUNGES, 2013, p. 34).

Percebemos, ainda, que essas medidas podem apontar para possibilidades de influenciar a prática pedagógica de forma inovadora, orientando e direcionando as atividades desse processo de maneira partilhada, com ações concretas, promovendo a autonomia e a inovação.

Diante desse entendimento, compreendemos que a formação continuada permite que o professor se estabeleça em meio a um processo organizado (e sistemático), uma vez que, parte desses profissionais, não receberam esse aprimoramento em sua formação inicial, como no caso dos bacharéis.

Logo, ficou evidente, por meio da interpretação dos estudos de Junges (2013), a dificuldade que esses profissionais apresentavam quanto à prática docente, até mesmo pelos temas que eles sugeriram que fossem discutidos na formação pedagógica proposta pela autora.

Quanto aos estudos apontados por Santos, Costa e Costa (2016), percebemos que a interação promovida pelas pesquisadoras foi capaz de provocar nos participantes melhor aproveitamento das práticas docentes, por meio das atividades híbridas de ensino e do uso das diferentes tecnologias propostas pelas autoras em seu estudo de experimentação.

Assim, entendemos que um curso de formação continuada pode oportunizar aos professores o envolvimento com atividades que atuem diretamente em seu processo de capacitação. Santos, Costa e Costa (2016) nos mostraram que essa interação pode ser provocada por diferentes aparatos tecnológicos e por atividades mediadas pelo ensino híbrido, de forma que essas experiências venham a impactar o processo de renovação da prática pedagógica no Ensino Superior.

Assim, considerando os estudos apontados por Junges (2013) e Santos, Costa e Costa (2016), é possível afirmar que a formação continuada pode ser uma importante ação para o desenvolvimento e a capacitação dos professores do Ensino Superior, e que isso permite a esses profissionais um desempenho promissor nas práticas pedagógicas.

Para tanto, entende-se que essa formação pode ser aplicada aos professores universitários de múltiplas formas, como por exemplo, por meio dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem e suas inúmeras ferramentas de interação.

Considerações Finais

Diante do presente estudo, pudemos entender que o professor do Ensino Superior deve procurar, por meio do processo de formação continuada, administrar suas práticas pedagógicas de maneira planejada, buscando a autonomia e o próprio desenvolvimento de suas habilidades.

Os trabalhos apresentados neste artigo apontaram para a dificuldade que esses profissionais têm quanto à sua atuação docente, em função da lacuna no processo de formação pedagógica.

Portanto, o presente estudo contribuiu tanto para a pesquisa de mestrado, ainda em andamento, como também à compreensão de que existe uma necessidade de reflexão sobre a prática docente, dada a carência que muitos professores enfrentam em sua atividade profissional, por não terem, em sua formação inicial, um preparo pedagógico que pudesse auxiliar no tocante ao exercício de sua função como educador.

Também identificamos como esse professor pode buscar diferentes meios para aperfeiçoar essa prática, como por exemplo, fazendo uso das TDICs, o que possibilita aproveitar os variados aparatos tecnológicos, que são capazes de fomentar a ação pedagógica, melhorando o desempenho e promovendo o aperfeiçoamento de certas habilidades na docência.

Nesse sentido, entendemos que os estudos demonstrados neste artigo permitem suprir a carência pedagógica aqui apresentada, além de promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da ação docente.

Referências

AMORIM, Rejane Maria de Almeida; MAGALHAES, Ligia Karam Corrêa de. Formação continuada e práticas formadoras. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 9-12, Apr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. 2013. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2404>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **ReAT**. Pelotas, RS, vol. 2 – n. 1 – JAN./JUN. – 2013. Disponível em <<https://bit.ly/2rPwhhk>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica - Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Docência, formação e inovação: percursos interconectados na configuração do conhecimento pedagógico na educação superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 210-233, jan. 2018. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://bit.ly/2wQs7v9>>. Acesso em: 12 mar. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8649170>.



SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; COSTA, Thereza Cristine Santos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araujo. Sala de aula híbrida: uma perspectiva pedagógica renovada na formação continuada de professores da UFAL. In: Simpósio Internacional de Educação à distância - **SIED:EnPED**, 3, 2016, UFSCar/São Carlos, SP. Anais (online). São Carlos: SIED:EnPED, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2rNTxfz>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **Formação continuada:** desenvolvimento profissional de professores na escola. Curitiba: Appris, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior.** Docência na educação superior. Brasília: Inep, 2006. p. 85-96.

DESAFIOS DO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OMNILATERAL

Maise Rodrigues Sá Giacomeli¹

Anderson Martins Corrêa²

Resumo

Este artigo é parte inicial da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ligado à área de concentração “Educação Profissional e Tecnológica” da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, com a participação no grupo de pesquisa “Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica – CIEPT”. O objetivo que se pretende é discutir e analisar a temática da formação do docente para atuação em uma escola politécnica. Para tanto, o estudo teve como base a pesquisa bibliográfica tendo a fundamentação teórica baseada nos estudos de Charlot (2007), Ciavatta (2012), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Gatti (2011) e Saviani (1989; 1997). Em função da expansão da oferta da Educação Profissional, das especificidades desta modalidade e das exigências que estas impõem ao professor que, muitas vezes, nela se insere sem uma base pedagógica que oriente as suas práticas, são grandes os desafios enfrentados pelos docentes. Diante disso, a temática formação inicial e continuada de professores vem se constituindo como um campo forte na pesquisa educacional, basta atentarmos a eventos e publicações especializadas da área. Dessas, conforme estudos feitos por Urbanetz (2012), identificam-se poucas pesquisas voltadas para a formação do docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Apresenta-se, inicialmente e num contexto histórico, a concepção de escola, trabalho e educação, seguida das discussões acerca de formação integrada, educação omnilateral e politécnica, fundamentos esses necessários para o embasamento na temática aqui discutida. E por fim, trataremos sobre o cerne da questão, que é a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica e os desafios a serem superados.

Palavras-chave: Educação integrada. Politecnia. Formação docente.

Abstract

This article is an initial part of the dissertation of Professional Masters in Professional and Technological Education related to the area of Concentration Professional and Technological Education, having as Research Line Educational Practices in Professional and Technological Education and participation in the Research Group "Integrated Curriculum in Professional

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS. maise@terra.com.br; maisiegacomeli@gmail.com.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. anderson.correa@ifms.edu.br.

Education and Technology - CIEPT ". The purpose of this article is to discuss and analyze the theme of teacher training for a polytechnical school and, for this, the study was based on bibliographical research, having the theoretical basis based on the studies of Charlot (2007), Ciavatta (2012), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2012), Gatti (2011), Saviani (1989; 1997). Due to the expansion of the offer of Vocational Education, the specificities of this modality and the demands that these impose on the teacher, who often inserts in it without a pedagogical base that guides their practices, are great challenges faced by the teachers. Faced with this, the theme of initial and continuing teacher training is becoming a strong field in educational research, it is enough to consider the events and specialized publications of the area. From these, according to studies done by Urbanetz (2012), few researches are identified aimed at the training of teachers who work in Vocational and Technological Education (EPT). The conception of school, work and education is presented, initially and in a historical context, followed by discussions about integrated training, omnilateral and polytechnic education, which are necessary for the foundation of the theme discussed here. And finally, we will address the heart of the issue of teacher education in vocational and technological education and the challenges to be overcome.

Keywords: Integrated education. Politecnia. Teacher training.

Introdução

A pesquisa em andamento é parte inicial da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ligada à área de concentração “Educação Profissional e Tecnológica”, à linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” e à participação no grupo de pesquisa “Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica – CIEPT”, e tem como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica sobre a formação do docente para atuação em uma escola politécnica onde são apresentados os fundamentos da educação integral politécnica e o conceito de politecnia como princípio pedagógico.

As motivações que levaram à realização desta pesquisa são advindas da minha trajetória profissional, mais especificamente no âmbito da Educação Profissional, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Nessa, ao atuar na formação continuada de docentes, pude observar a dificuldade de alguns docentes, aqui denominados de docentes bacharéis, em realizar uma prática pedagógica contextualizada, interdisciplinar, baseada em problemas e de forma colaborativa nos cursos de Habilitação Técnica de Nível Médio, sejam eles desenvolvidos na forma integrada com o Ensino Médio (com matrícula única voltada à formação integral do estudante ou a formação geral integrada à profissional), seja nas turmas

ofertadas na forma subsequente (para estudantes egressos do ensino médio) ou concomitante com ele (para estudantes que irão iniciar ou estejam cursando o ensino médio).

Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta (2012), Charlot (2007), Gatti (2011), Saviani (1989; 1997) e outros, vem discutindo a relevância de uma formação integrada para o trabalhador que transponha as imposições da formação fragmentada. O estudo desses autores aliado à reflexão sobre trabalho, educação, escola, currículo e formação integrada nos permite subsídios e possíveis caminhos investigativos e interventivos para a superação de desafios.

Considerando as especificidades da docência na educação profissional numa perspectiva de formação integral e, diante de um contexto em que a maioria dos profissionais advém de diferentes áreas de formação - grande parte bacharéis sem uma formação pedagógica -, torna-se relevante compreender os processos pelos quais os professores articulam, desenvolvem e refletem suas práticas nos diferentes saberes no exercício da docência. Decorrente deste encaminhamento, o trabalho está organizado em duas partes: na primeira, abordaremos sociedade primitiva e a relação de apropriação coletiva dos meios de produção, da divisão do trabalho, e da formação da escola e do trabalho como princípio educativo e sua relação com o currículo; na segunda, discutiremos a formação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as possibilidades de formação pedagógica para que se atue com vistas a uma formação omnilateral.

O problema central que incita a reflexão desenvolvida neste estudo consiste no olhar crítico e reflexivo sobre a formação de professores para a EPT, uma vez que o exercício da docência exige muito mais do que o domínio de técnicas e conteúdos formativos, mas a mobilização de vários saberes da ação pedagógica.

Escola: que espaço é esse?

Para que possamos discutir as questões relativas à formação do docente e sua prática, faz-se necessário inicialmente refletirmos sobre educação para podermos contextualizar e entender que espaço é esse em que o docente atua. A educação coincide com a origem dos homens. No momento em que o homem surgiu no universo surgiu também a educação: o que o diferencia dos demais animais é o fato dele não ter a existência garantida pela natureza, ou seja, precisar produzir constantemente a sua existência. Se os animais em geral se adaptam à natureza, o homem tem que fazer o contrário, ele tem que adaptar a natureza para si, agindo

sobre a natureza, transformando-a. O ato de transformar a natureza é o que conhecemos pelo nome de trabalho. O homem vive do trabalho, do processo de transformação da natureza para sua subsistência onde aprendia a viver vivendo, trabalhar trabalhando e a lidar com a natureza de forma coletiva, constituindo assim a sociedade primitiva. Nela, existia educação, mas não existia escola. Diante disso pergunta-se: em que momento surge a escola?

A escola surge com o advento da propriedade privada, quando determinada parte dos homens passaram a se apropriar do principal meio de produção da época, que era a terra. Enquanto antes todos viviam do trabalho de todos, agora alguns vivem do trabalho dos outros, ou seja, quem não era proprietário passa a trabalhar para si e para os que se apropriaram da terra. Assim, emerge uma educação para essa classe social e surge a escola. Escola, palavra que vem do grego *skholê* e que significa lugar do ócio, do tempo livre. Nela, frequentavam os filhos daqueles que não precisavam trabalhar e lá desenvolviam atividades físicas, música e a arte da palavra preparando-se para mandar. Os demais que eram a maioria, continuavam se educando pelo trabalho e para executar as ordens. Percebe-se assim, que a escola está na origem da divisão do trabalho manual e intelectual, e é nesse contexto que vai se desenvolver, ou seja, na formação intelectual em oposição à formação manual.

Até o fim da idade média essa configuração de educação era uma forma secundária, porque a forma principal ainda era a que se desenvolvia pelo trabalho. Os aprendizes desenvolviam o ofício junto ao mestre de ofícios, que os iniciava, os formava e depois os convertiam em oficiais até a posição de mestre de ofícios. Isso se altera com a chegada da sociedade burguesa “moderna”, que desloca o eixo do processo de produção do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, envolvendo a incorporação não apenas da ciência da indústria nos processos produtivos, mas também dos conhecimentos intelectuais no âmbito da sociedade, colocando-se a necessidade da alfabetização como condição de se participar da vida dessa nova sociedade. Desta forma, a escola passa a ser um instrumento de universalização dos elementos necessários a se viver nessas novas condições sociais, firmando a ideia de uma escola primária universal: pública, gratuita e leiga.

Em resumo, a escola é um espaço institucionalizado e sempre manteve relações de poder. Produto das relações sociais e de produção, ela foi concebida inicialmente para atender aos interesses de uma determinada classe e não da totalidade, refletindo assim contradições. É sobre essa base que os currículos escolares se estruturam. Dessa forma, a prática escolar está relacionada às perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo, em dado momento histórico, num sistema educativo determinado.

Para Sacristán, o currículo e sua natureza processual se traduzem em um conjunto de práticas diversas sendo o professor, tanto como os alunos, destinatários do currículo, dizendo:

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática de expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Por uma formação omnilateral

Avançando no processo histórico, mais especificamente na sociedade capitalista, em que o modo de produção é decorrente da divisão social e técnica do trabalho e requer um sistema educacional classista, que separe trabalho intelectual e trabalho manual enquanto estratégia de subordinação, é de fundamental importância pensar uma forma de superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, dicotomia essa que o torna incompleto e unilateral. Essa superação pode ser feita por meio do desenvolvimento omnilateral.

Articuladas ao eixo “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” é que as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica pretendem possibilitar ao discente uma formação que esteja sustentada no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na interdisciplinaridade como princípio didático, tendo como finalidade a garantia de uma formação integral do ser humano, ou seja, uma formação completa, omnilateral. Logo, é pela formação integrada e politécnica que se daria a formação intelectual, física, cultural, política e científico-tecnológica, ou seja: a formação humana integral.

Frigotto, Ciavatta e Ramos abordam a ideia de formação integrada como:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.85).

Nessa perspectiva de formação integral, Saviani apresenta a noção de politecnicia como:

A noção de politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de

trabalho. Politécnica, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1989, p.17).

Até aqui, abordamos que formação integrada é ancorada na compreensão da educação na sua totalidade social e mediações históricas, na incorporação do trabalho intelectual ao produtivo, na busca de uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadãos. É partindo desta concepção que trago a importância da politécnica na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua *práxis* social e para os quais os princípios pedagógicos de uma escola devem estar pautados nos conceitos de integração curricular, integração dos espaços educativos, trabalho coletivo e *práxis* educativa.

Os Docentes e sua Formação para atuação na EPT

Nos últimos anos acompanhamos um movimento de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, somadas às políticas públicas do governo federal de promoção do desenvolvimento econômico, distribuição de renda e aumento de vagas em cursos de formação profissional dentre os quais destacamos: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado em 2011 no governo Dilma Rousseff, e o MEDIOTECH, criado no governo Michel Temer em 2017. Essas ações tiveram repercussão nas instituições que ofertam cursos de formação profissional, pois aumentou-se o número de oferta de cursos, de estudantes matriculados e de contratação de docentes para ministrar aulas. Docentes esses que, em sua grande maioria, não possuem uma formação pedagógica e dependem muitas vezes da instituição prover formas de acesso à complementação pedagógica, a fim de que esse tenha compreensão do seu papel no processo educativo.

A pesquisadora Gatti discute as transformações da profissão do professor:

Entre esses, temos de considerar, de um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda pela população de uma certa qualidade da escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, e, de outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes, centralizadoras e inoperantes em seus diferentes níveis. (GATTI, 2011, p 161).

Não é enfoque discutirmos os marcos regulatórios e legais que permeiam as políticas de formação docente, mas sim de questionar se o fato dos docentes não possuírem uma formação pedagógica poderia precarizar o trabalho do professor, no que tange o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o exercício da docência requer saberes-fazer e domínio de

conhecimentos específicos da profissão, haja vista que estamos falando do papel do professor que atua na formação integrada. Diante desse contexto, e aliado ao fato de que a educação profissional a qual buscamos é compreendida numa concepção politécnica e integrada, e ainda de que, a escola não está dissociada da sociedade da qual faz parte, o docente da EPT enfrenta vários desafios a começar pela sua condição de trabalhador que se produz no processo de formação humana.

O professor é um ser histórico e social, e suas práticas educativas são pautadas em ideias, concepções e emoções vivenciadas ao longo de sua existência humana, ou seja: da dialética relação entre passado, presente e futuro. Sendo o docente, da EPT, o agente responsável no processo de formação dos alunos para a construção de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e culturais, pergunta-se: quem é esse docente da Educação Profissional e Tecnológica? Qual a sua formação? Estaria ele preparado para atuar por meio de diferentes práticas sociais e educativas? Os docentes que atuam na Educação Profissional favorecem a dualidade ou a omnilateralidade?

As práticas educativas desenvolvidas na escola devem ter como fundamento o homem enquanto ser histórico e social e, para que seja favorecida a omnilateralidade, o trabalho e a formação do docente são fundamentais. Há de se considerar que grande parte dos docentes que atuam na EPT são bacharéis, sem formação pedagógica e que, atraídos por um novo fazer, acabam por atuar em sala de aula. Assim: engenheiros, enfermeiros, mecatrônicos, biólogos, com domínio do campo científico em nível da graduação acabam por atuar como docentes, em curso técnico de nível médio em que a maioria dos estudantes são adolescentes.

Cada docente traz consigo suas experiências e saberes e essas não são neutras, mas sim subjetivas, pois abarcam valores éticos e morais de cada um e ao mesmo tempo da sociedade que regula suas formas de ação. Esses saberes constroem-se na relação entre o social e o individual, ou seja, do sujeito com o objeto de conhecimento e na sua relação com os outros. É nessa relação, que se estabelece com os outros e com as especificidades e desafios da profissão, que emerge a importância do profissional reflexivo. Os saberes docentes devem fazer parte de um contexto de sala de aula, na relação professor-aluno e com a história pessoal e profissional do professor de forma a refletir também sobre a formação desses profissionais, a partir do contexto de atuação e de seu cotidiano, a fim de se conhecer e aprofundar, nos diferentes contextos ao qual o docente está inserido, para que se possa repensar sua prática, utilizando a identidade e a experiência enquanto pessoa e profissional.

Charlot aborda que formar professores é trabalhar os saberes e diz:

Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas – o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e de totalitarismo. (CHARLOT, 2007, p. 94)

Quando falamos de formação do docente há que se pensar que tipo de formação estamos nos atendo, pois discorrer sobre a formação do docente da EPT exige um olhar minucioso, crítico e reflexivo, uma vez que esse profissional é responsável pela formação de outros profissionais. Sendo assim, para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica uma licenciatura ou uma complementação pedagógica seria suficiente? E a formação continuada? Não nos cabe neste momento se ater às questões de validade e de eficácia desses cursos, mas de discutir e pensar formas de possibilitar aos docentes as condições para enfrentar os desafios constantes do trabalho em sala de aula. A necessidade de que os docentes bacharéis que atuam na EPT passem por uma formação pedagógica se dá pela complexidade das especificidades desta modalidade, principalmente no Ensino Médio Integrado, que lhes são exigidos a integração de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos compostos pela base comum, e ainda, os conhecimentos técnicos relativos ao curso técnico específico. Porém, para que esse docente possa exercer uma educação politécnica, é necessária uma formação que extrapole os conhecimentos técnicos e lhe subsidie para a *práxis* e discussões das relações que permeiam a Educação pelo Trabalho.

Considerações Finais

Em oposição a uma educação dual, defendeu-se aqui a importância da educação politécnica e da formação omnilateral para a formação do sujeito crítico-reflexivo, e essa perpassa pelo currículo. Por se tratar de um aspecto fundamental para a Educação Profissional, o currículo é visto como mecanismo promotor da educação humana integral, uma vez que esse pode fazer a aproximação entre as disciplinas e o exercício de diálogo entre os núcleos estruturante (relativo aos conhecimentos do ensino médio), articulador (relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional) e tecnológico (relativo ao conhecimento da formação técnica específica). Para que isso ocorra na EPT, o docente precisa de uma formação consistente, sistemática e capaz de permitir a articulação e o desenvolvimento equilibrado de saberes gerais e técnicos específicos de um campo da ciência. Sendo assim, o estudo em questão tem a preocupação com a formação desses docentes e com o perfil a ser

formado, uma vez que o que se pretende é que esse profissional atue com vistas a uma educação politécnica.

É preciso que o docente, além dos conhecimentos técnicos e científicos, tenha uma formação didático-político-pedagógica que ajude a superar a dicotomia entre formação intelectual e prática. Ocorre que, temos atuando na EPT, docentes bacharéis que não tiveram formação pedagógica para serem professores, mas que também não receberam formação que discutisse as questões relativas à educação, trabalho e formação integral. Diante dessa situação, a esses professores bacharéis, faz-se necessário um modelo de formação continuada também condizente para a atuação na EPT, em especial que os subsidiem a atuar nas turmas do Ensino Médio Integrado, haja vista a não abordagem e discussão, em sua graduação mesmo para os licenciados, de conteúdos pedagógicos e didáticos com vistas à formação integral do aluno.

Diante das considerações expostas, a formação do professor é extremamente importante na Educação Profissional e Tecnológica, sendo assim, a próxima fase terá como foco a discussão dessa formação como indicado anteriormente. Esse texto é o início da pesquisa, que se evidenciará com um produto educacional, com o intuito de contribuir com a formação dos professores bacharéis que atuam na Educação Profissional e Tecnológica numa abordagem da formação omnilateral, para o qual continuaremos aprofundando os estudos e análises.

Evidenciar os limites, os pontos impactantes e as possibilidades existentes para se avançar na direção pretendida foi o que se pretendeu ao longo desta reflexão. Neste sentido, identifica-se o grande desafio a ser trilhado para a superação das dificuldades que permeiam o fazer docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização, questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Barnadete A; GARCIA, W E (Org). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação: 4).

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Trabalho apresentado durante o “Seminário Choque Teórico”. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

URBANETZ, Sandra. **Uma ilustre desconhecida**: a formação docente para a educação profissional. In *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, 2012. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4786/4744>. Acesso em 11/03/2019.

ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DE “EXPERIÊNCIA” E “FEEDBACK” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Julio Cezar Rodrigues de Oliveira¹

Daniela Harmuch²

Mariana Innocenti³

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino⁴

Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar que relações podem ser estabelecidas entre “experiência” e “feedback”, no contexto da formação de professores que ensinam matemática (PEM) e da constituição de sua identidade profissional (IP), com os conceitos de vulnerabilidade e agência. Para tanto, foi feito um estudo da análise das discussões de participantes de uma disciplina de um Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PECCEM, na busca de significados para os termos “experiência” e “feedback” e a relação desses com os conceitos de vulnerabilidade e agência. Os resultados indicam que a compreensão que cada um tem a respeito de “experiência” pode acentuar a vulnerabilidade negativa, caso seja considerada apenas a experiência apenas enquanto professor que atua em sala de aula, não levando em consideração suas vivências também enquanto alunos, o que limita o contexto de formação de um professor e o desenvolvimento do seu sentido de agência. Além disso, a compreensão do termo *feedback* tem impacto significativo na autoestima e autoimagem do professor, uma vez que, como representa a avaliação que o outro faz de seu trabalho, direta ou indiretamente, o professor pode levar em consideração para reorganizar suas ações e repensar suas crenças e práticas, buscando alternativas para promover a aprendizagem de seus alunos.

Palavras-chave: Educação Matemática. Identidade Profissional. Experiência. Feedback. Vulnerabilidade e Agência.

Abstract

The objective of this article is to analyze which relations can be established between “experience” and “feedback”, in the context of teacher education of mathematics teachers (PEM) and the constitution of their professional identity (IP), with the concepts of vulnerability and agency. In order to do so, a study of the analysis of the discussions of participants of a discipline of a Post-Graduate Program in Teaching Sciences and Mathematics Education - PECCEM, in the search of meanings for the terms “experience” and “feedback” and the relation of these with the concepts of vulnerability and agency. The results indicate that each one's understanding of “experience” may accentuate negative vulnerability, if the experience is considered only as a classroom teacher, not taking their experiences into account also as

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PECCEM, da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professor da Educação Básica.

² Doutoranda do PECCEM - UEL. Professora da Educação Básica.

³ Mestranda do PECCEM - UEL.

⁴ Professora Titular do Departamento de Matemática e do PECCEM - UEL

students, which limits the context of teacher education and the development of their sense of agency. In addition, the understanding of the term feedback has a significant impact on the teacher's self-esteem and self-image, once it represents the evaluation that the other makes of his/her work, directly or indirectly, the teacher can take into account to reorganize his/her actions and rethink their beliefs and practices, seeking alternatives to promote the learning of their students.

Keywords: Mathematics Education. Professional Identity. Experience. Feedback. Vulnerability and Agency.

Introdução

Estudos a respeito da formação de professores que ensinam matemática (PEM) têm se empenhado em compreender como programas de formação de professores podem ser organizados e geridos de modo a formar profissionais que possam atender às necessidades educacionais de nosso momento histórico e produzir reflexões sobre os conhecimentos necessário aos professores para que possam exercer seu trabalho e constituir a sua identidade profissional (IP) (CYRINO, 2016, 2017, 2018a, 2018b).

A IP de PEM é um campo de investigação emergente e complexo. Compreender os elementos constituintes da IP de PEM pode nos ajudar a pesar em programas alternativos de formação de PEM. De acordo com Cyrino (2018b) “o movimento de constituição da IP de PEM se dá a partir de um *conjunto de crenças/concepções do (futuro) professor interconectadas ao seu autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político*” (CYRINO, 2018b, p. 7, grifo da autora).

No presente artigo, nosso objetivo é investigar que relações podem ser estabelecidas entre a compreensão dos termos “experiência” e “*feedback*”, no contexto da formação de PEM, com os conceitos de vulnerabilidade e agência.

Para responder a essa questão, analisamos parte das discussões ocorridas no contexto de uma das disciplinas do PECEM que se propôs a estudar os conceitos de vulnerabilidade e agência na constituição da IP de PEM.

A seguir, apresentamos os conceitos de vulnerabilidade e agência no contexto da formação de PEM e o encaminhamento metodológico, para na sequência analisarmos trechos da discussão realizada na disciplina que apresentam a compreensão dos envolvidos a respeito da “experiência” e do “*feedback*” no contexto da formação de professores. Nas considerações finais, propomos um quadro-resumo com as relações que estabelecemos entre esses termos.

Vulnerabilidade e Sentido de Agência na formação de PEM

Oliveira e Cyrino (2011) consideram que os programas de formação PEM devem propor momentos nos quais os futuros professores possam vivenciar situações de vulnerabilidade e desenvolver o seu sentido de agência, para que possam refletir a respeito de sua futura prática profissional.

Ao considerar situações para a formação de professores que suscitem a sua vulnerabilidade, Oliveira e Cyrino (2011) admitem que o conceito de vulnerabilidade pode ser compreendido de duas formas: a vulnerabilidade que enfraquece e paralisa, no sentido de fazer com que o (futuro) professor, no contexto da formação, não tenha condições de lidar com essa situação e que pode inclusive gerar traumas; e a vulnerabilidade que os permite suspender por alguns momentos as suas certezas, crenças e convicções, no sentido de fazê-los refletir sobre elas e buscar uma forma de lidar com a situação. É a vivência dessa última vulnerabilidade que as autoras propõem, o tornar-se vulnerável de modo a se expor aos outros e estar disposto a lidar com críticas e contestações.

Garcia, Oliveira e Cyrino (2017) apontam que, ao promover situações em que essa vulnerabilidade momentânea e positiva, que desestabiliza o professor, mas não o desampara, os formadores estão possibilitando situações que permitem a aprendizagem dos professores e a (re)negociação de suas identidades profissionais.

No contexto da formação de professores, Estevam (2015) aponta que a vulnerabilidade possibilita que o (futuro) PEM reconheça seus erros e limitações, tenha condições de lidar com os conflitos e dilemas que decorrem de sua prática docente e consiga visualizar o erro como uma oportunidade para aprendizagem mútua.

O conceito de vulnerabilidade tem relação direta com o a mobilização do sentido de agência, cujo significado remete a capacidade dos indivíduos se posicionarem, tanto individual quanto socialmente, em situações de trabalho, com relação às normas sociais e os contextos em que eles desenvolvem suas práticas, tendo em conta a sua motivação ou resistência, e possui caráter temporal e relacional. Garcia, Oliveira e Cyrino (2017) apontam que o conceito de agência é temporal porque desenvolve-se devido a acontecimentos passados e está orientado ao futuro, e é relacional porque não está presente no indivíduo nem no contexto, mas sim é mediada pela relação entre o indivíduo e o contexto.

Consideramos que ao promover situações em que os professores tenham liberdade para se sentir à vontade e permitirem-se ser colocados em situações de vulnerabilidade, com o

objetivo de questionar e refletir sobre suas práticas, os formadores podem possibilitar que eles (re)signifiquem sua IP e aprendam coletivamente.

Encaminhamento metodológico

Realizamos uma investigação de natureza qualitativa de cunho interpretativo de informações coletadas no ambiente em que o debate ocorreu. Esse tipo de pesquisa enfatiza o processo e não o resultado e para isso, a interpretação foi um importante elemento que permitiu produzir inferências.

As discussões promovidas durante a disciplina foram gravadas e transcritas para posterior análise. Participaram das discussões 13 estudantes do PECEN que autorizaram a utilização das informações para a presente investigação. A fim de preservar a identidade dos integrantes nas discussões, respeitando as normas éticas, usamos apenas as iniciais do nome dos participantes. Para a análise das informações selecionamos trechos das discussões que explicitam a compreensão dos participantes a respeito da “experiência” e do “feedback” para o movimento de constituição da IP de PEM no contexto de formação de professores.

Identidade Profissional e Experiência: algumas reflexões

Alguns autores relacionam o movimento de constituição da IP de um PEM com a experiência do professor. Ferreira (2006) aponta que a constituição da IP é um processo que se dá ao longo de toda a experiência profissional (de ensino e de aprendizagem da Matemática). “Esse processo – influenciado por fatores pessoais, motivacionais, sociais, cognitivos e afetivos – envolve a formação inicial e a continuada, bem como a história pessoal como aluno e professor” (FERREIRA, 2006, p.149-150). Considerando a trajetória do professor enquanto aluno, **R** traz para a discussão o conceito de formação incidental.

R: [...] *a formação começa quando a gente ainda é aluno. (...) Incidental, você não está aí por escolha. Está acontecendo porque a gente traz referência de (nossos) professores. [...] Carmem Passos, faz uma meta análise e fala de formação incidental.*

Passos et al. (2006) relata que a formação incidental pode ser problematizada por meio da memória de cada um dos professores em formação, explorando suas experiências enquanto estudantes e como essas experiências podem ter influenciado sua vida estudantil. Segundo os autores, a formação de professores envolve diversas etapas e instâncias que vão além da formação inicial e da formação contínua. É um fenômeno “que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas” (PASSOS et al, 2006, p.195).

A fala de **R** trouxe ao grupo a reflexão da relevância da aprendizagem por meio da formação incidental que acontece ao longo de toda a vida, na prática social e nas situações cotidianas escolares, relevantes para a constituição da IP docente. Neste contexto da discussão **P** levanta o seguinte questionamento:

P: *“se não tem experiência, não tem desenvolvimento da identidade profissional”? [...] quando você não está em sala de aula, então quer dizer que você não tem nenhum desenvolvimento? Você não tem identidade (profissional) só porque você não está atuando em sala?*

Para compreender o questionamento de **P**, é preciso ter claro o que se entende por “experiência”. Ferreira (2006) apresenta esse conceito tendo como referência a carreira de um professor, a sua experiência profissional. Para **P**, o conceito de experiência que subjaz o seu questionamento, é influenciado pela perspectiva de Cyrino (2013) que considera outros elementos que vão para além daqueles apresentados por Ferreira (2006). Cyrino (2013) compreende o desenvolvimento profissional como “uma experiência”, que, segundo Larrosa (2009), promove no professor mudanças quanto as suas crenças, conhecimentos e práticas relativas à sua profissão. Esta autora considera que a IP do professor é um elemento que deve ser considerado ao refletirmos a respeito da formação de PEM e de sua experiência. No decorrer da discussão, o termo experiência chamou a atenção de todos.

P: *Experiência não dá a impressão de algo estático? Enquanto a palavra desenvolvimento remete a ideia de movimento? [...] porque não é experiência do senso comum. Essa experiência (de que falamos) é segundo Larrosa. A experiência segundo Larrosa dá ideia de movimento. Não é uma coisa estática.*

E: *Não é qualquer experiência. Não é a experiência profissional enquanto tempo de trabalho...*

P: *Larrosa fala disso: uma pessoa pode ter, como professor, 30 anos de trabalho, mas ela pode não ter, necessariamente, experiência.*

E: *Ela pode não ter vivenciado nada que a tocou.*

P: *(Experiência) É aquilo que nos toca, é aquilo que nos move. Muita gente tem informação o tempo inteiro, mas pouca gente desenvolve experiência.*

A experiência segundo Larrosa (1996), traz a concepção de que a forma como uma pessoa compreende a si mesma é análoga ao modo como ela constrói textos sobre si, e está diretamente ligada aos contextos sociais nos quais se realizam a produção e a interpretação de suas experiências. Para o autor 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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 1996, p.21).

Larrosa (1996) traz a concepção de que informação não é experiência, “a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”, ressaltando que o “saber

da experiência” é diferente de estar informado sobre algo, de forma que a ação de aprender não pode ser concebida como adquirir e processar informações, vai para além (LARROSA, 1996).

Dessa forma, podemos levar em consideração a importância de, dependendo de como compreendemos o termo experiência, valorizar ou não determinados aspectos da formação de professores. Por exemplo, considerarmos como experiência profissional momentos de formação de um professor que antecedem a realização do estágio supervisionado em uma licenciatura.

Corroboramos com Larrosa (1996, p.21) que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e, nesse sentido, qualquer situação que promova a vulnerabilidade e possibilite um momento de reflexão, de modo que “toque” o (futuro) professor e o faça repensar suas crenças a respeito de aspectos que envolvam os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, tem potencial para a formação desse (futuro) professor, ressignificando o processo de constituição de IP.

Na próxima seção, discutiremos a compreensão do termo *feedback* na atividade profissional do professor que ensina matemática.

O *Feedback* na profissão do PEM

No decorrer da discussão foi abordada a perspectiva de Kelchtermans (2009, p. 260-261) sobre o fato de as ações de um professor serem influenciadas por “um conjunto de cognições, de representações mentais que funciona como uma lente através da qual os professores olham para seu trabalho, dão sentido a ele e atuam nele”. O autor considera esse conjunto como um quadro interpretativo pessoal, no qual se articulam dois domínios de conhecimento: o autoconhecimento profissional e a teoria educacional subjetiva.

O autoconhecimento profissional, que abarca a visão que o professor tem de si enquanto profissional e a forma como ele vê sua profissão, envolve cinco componentes, nomeadamente, autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, percepção de tarefas e perspectivas de futuro. A teoria educacional subjetiva é composta pelo conjunto de crenças e conhecimentos que o professor mobiliza no decorrer de situações profissionais.

Tendo em conta essa perspectiva, no presente artigo destacamos os componentes autoestima e autoimagem para estabelecer uma relação com o termo *feedback*, no contexto da formação de PEM.

No Quadro 01 apresentamos uma síntese de como Kelchtermans (2009) aborda esses dois componentes para, primeiramente, compreendê-los e, na sequência, estabelecermos

relação com o *feedback* e trazer elementos da discussão que o relacionam com os conceitos de vulnerabilidade e agência.

Quadro 01 – Autoimagem e Autoestima

Componentes do Autoconhecimento	Caracterização	Questões relacionadas
Autoimagem	Componente descritivo baseada na autopercepção, no qual os professores se representam enquanto professores.	Quem sou eu como professor?
Autoestima	Componente avaliativo que se refere a apreciação que o professor faz de si mesmo com relação ao seu desempenho.	Como estou fazendo meu trabalho como professor? Quais são as fontes de alegria e o que me faz duvidar das minhas qualidades pessoais e profissionais?

Fonte: Autores baseados em Kelchtermans; Hamilton (2004), Kelchtermans (2009).

A autoimagem e a autoestima estão fortemente relacionadas, uma vez que a forma como um professor se descreve está intimamente relacionada a como esse professor se avalia em sua profissão, e ambos são fortemente influenciados pelo *feedback* apresentado por outras pessoas com as quais o professor convive e se relaciona na profissão (GARCIA, 2014).

No contexto de trabalho do PEM, Garcia (2014, p.58) enfatiza que “para muitos professores, o *feedback* dos alunos é o que mais importa, uma vez que são a principal razão de ser do seu trabalho”. No decorrer da discussão, essa afirmação da autora possibilitou o seguinte questionamento:

D: *Por que o feedback dos alunos é o mais importante?*

AB: *Porque só os alunos têm contato direto com o professor. O aluno é quem está mais próximo do professor.*

Na sequência, **P** colocou em questão o significado do termo *feedback*. Desse modo, buscamos algumas definições da palavra *feedback* em dicionários e como alguns autores o caracterizam. Segundo o dicionário Houaiss (2009, CD-ROM)⁵, *feedback* pode significar “reação a um estímulo; efeito retroativo”, “informação que o emissor obtém da reação do receptor à sua mensagem, e que serve para avaliar os resultados da transmissão”, “retroalimentação”. Já o dicionário de língua portuguesa Michaelis⁶ define *feedback* como “retorno da informação ou do processo”. Ou seja, podemos interpretar que um simples retorno para o aluno seja considerado *feedback*.

⁵ FEEDBACK. In: HOUAISS, Antônio. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

⁶ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/feedback/>. Acesso em 15/10/2018.

Para Borges *et al.* (2014), o *feedback* deve ser compreendido como um processo em que professor e aluno se modificam nos processos de ensino e de aprendizagem, o que propicia um ambiente favorável para a discussão de ideias. Segundo esses autores, o *feedback* fornecido pelo professor pode regular os processos de ensino e aprendizagem ao informar a distância que os alunos estão dos objetivos almejados.

Alguns autores discutem o *feedback* formativo. Shute (2008, p.153) assume que o *feedback* formativo é “definido como informação comunicada ao aluno que se destina a modificar o seu pensamento ou comportamento para melhorar a aprendizagem”. Ou seja, para ser *feedback* é primordial que as atitudes do estudante se modifiquem. **V** ressalta que “neste caso, não vai existir *feedback* inválido”, isto é, se tomarmos *feedback* como estímulo dado ao próximo, incluindo as atitudes desse próximo modificadas a partir desse estímulo, não será possível existir o *feedback* inválido, uma vez que, para que o *feedback* inválido exista é necessário que não haja mudança de atitude por parte de quem recebe o estímulo. Entretanto, **AB** acrescenta que, por outro lado, “se tomarmos *feedback* só como o retorno, pode existir [*feedback* inválido ou válido]”. **P** ainda acrescenta que “*neste caso* (se o *feedback* for tomado apenas como retorno) *tem os retornos que são válidos e os retornos que não são*”.

Nesse sentido, a avaliação que um professor faz de seu próprio trabalho é influenciada pelo *feedback* que ele recebe. Conforme esse *feedback* se manifesta, o professor pode sentir-se em situações de vulnerabilidade e sentir a necessidade de se reorganizar para lidar com essas situações, desenvolvendo assim o seu sentido de agência.

Em relação a autoestima, **J** relatou uma situação que vivenciou, na qual seus alunos obtiveram um bom desempenho em matemática, mas não em outras disciplinas. Fato que levou os outros professores dessa turma a questionarem o porquê de os alunos terem um bom desempenho justamente em matemática. Com isso, **AC** afirmou que “a autoestima não está relacionada apenas a avaliação que o professor faz de si mesmo, mas também a opinião e as avaliações que os outros (pais e alunos, por exemplo) fazem de seu trabalho”, e essa avaliação remete ao *feedback* de seu trabalho.

Na sequência, **E** pontua que “é o *feedback* daquele que você considera válido que você leva em consideração, porque tem outros que você não valida”. Nesse sentido, notamos que *feedback* só pode ser considerado como *feedback* se aquele que o recebeu o considera válido para refletir a respeito e repensar suas crenças e práticas enquanto professor.

O *feedback* que o professor recebe dos alunos, dos pais, dos outros professores e de todos aqueles que, de algum modo fazem alguma avaliação de seu trabalho, pode influenciar

em como esse professor se vê enquanto profissional e na avaliação que ele faz de seu trabalho. Mas isso só acontece se o professor legitimar o sujeito que o avalia. Assim, ele se coloca em uma situação de vulnerabilidade busca outros recursos para reorganizar suas atitudes.

Considerações finais

Pensar e repensar a formação de professores, em específico, de PEM, envolve conceitos complexos e que se inter-relacionam com a sua IP. Nesse texto, buscamos evidenciar características dos conceitos de vulnerabilidade e agência no contexto da IP de PEM com os termos “experiência” e “*feedback*”, manifestados em uma discussão de estudantes do PECEM.

No quadro 02 apresentamos as relações observadas entre os referidos conceitos.

Quadro 02: “Experiência” e “*Feedback*” e as relações estabelecidas com a vulnerabilidade e o sentido de agência

Termos discutidos	Relações com os conceitos de vulnerabilidade e sentido de agência
Experiência	Compreender a experiência apenas como ação em sala de aula pode acentuar a vulnerabilidade negativa por, de certo modo, desconsiderar suas vivências enquanto alunos. A experiência na perspectiva de Larrosa (2009) considera tudo aquilo que representou algo significativo na formação de um professor, o que permite a validação de diversas influências antes, durante e depois do contexto de formação inicial.
<i>Feedback</i>	O <i>feedback</i> tem impacto significativo na autoestima e autoimagem do professor, uma vez que, como representa a avaliação que o outro faz de seu trabalho, direta ou indiretamente, o professor pode levar em consideração para reorganizar suas ações e repensar suas crenças e práticas.

Fonte: Autores.

Ao promover situações em que as mais diversas experiências dos (futuros) professores representam o ponto de partida em contextos de formação, valorizamos aquilo que foi representativo e significativo para eles. Ao considerar suas angústias, dificuldades, compreensões e práticas no processo de formação fomentamos e valorizamos suas experiências e permitimos a constituição de um *feedback* coletivo para tais aspectos.

A investigação da constituição da IP de PEM pode trazer resultados profícuos para repensar a formação de professores, tendo em conta quem somos enquanto profissionais, o professor queremos ser e com quem podemos aprender.

Referências Bibliográficas

BORGES, M, *et al.* Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014. Disponível em: < http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/11_Avaliacao-formativa-e-feedback-como-ferramenta-de-aprendizado-na-formacao-de-profissionais-da-saude.pdf >. Acesso em: 26 set. 2018.

CYRINO, M. C. C. T. Formação de professores que ensinam matemática em comunidades de prática. In: VII Congresso Iberoamericano de Educación Matemática, 16 a 20 de setembro/2013. Uruguai. **Actas...** Montevideo. 2013. Disponível em: <<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/951.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: Reifications of proportional reasoning teaching. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 30, n. 54, p. 165-187, Abril 2016. doi: 10.1590/1980-4415v30n54a08. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v30n54/1980-4415-bolema-30-54-0165.pdf>>. Acesso em 29 set. 2018.

_____. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, v. 10, p. 699- 712, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647553/15718>>. Acesso em: Acesso em 29 set. 2018.

_____. Prospective mathematics teacher's professional identity. In: STRUTCHENS, M. E.; HUANG, R.; POTARI, D., LOSANO, L. (Org.). **ICME-13 Monographs**. 1.ed. Switzerland: Springer International Publishing, v. 1, p. 269-285, 2018a.

_____. Grupos de estudo e pesquisa e o movimento de constituição da identidade profissional de professores que ensinam matemática e de investigadores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, v. 9, p. 1-17, 2018.

ESTEVAM, E. J. G. **Práticas de uma Comunidade de Professores que Ensinam Matemática e o Desenvolvimento Profissional em Educação Estatística**. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

FERREIRA, A. C. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, A. M; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 149-166.

GARCIA, T.M.R. **Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GARCIA, T. M. R. OLIVEIRA, L. M. C. P. CYRINO. Vulnerabilidade e Agência profissional na CoP-PAEM: a trajetória de um professor. In: Encontro Paranaense de Educação Matemática, 14, 2017, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2017.

KELCHTERMANS, G.; HAMILTON, M. L. The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In: **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Springer, Dordrecht, p. 785-810, 2004.



KELCHTERMANS, G. Who am I in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: theory and practice**. vol. 15, n.2, 2009, p. 257-272.

LARROSA, J. **Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész**. Revista Actualidades Pedagógicas, v. 54, n. 2, 2009. p. 55-68.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1996.

OLIVEIRA, H. M.; CYRINO, M.C.C.T. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, v. 7, p. 104-130, 2011.

PASSOS, C. L. B. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**. Lisboa. V. 15. N. 1 e 2. p. 193 – 219. Set. 2006.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, Princeton, v. 1, n. 78, p. 153-189, 2008. Disponível em: <
<http://projects.ict.usc.edu/dlxxi/materials/Sept2009/Research%20Readings/Shute%202008%20Focus%20on%20formative%20feedback.pdf>>. Acesso em: Acesso em 27 set. 2018.

CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM FREIREANA

Samira Krupek Donaire¹

Sandra Garcia Neves²

Resumo

Em suas “pedagogias” Paulo Freire tratou de saberes que julgou indispensáveis à prática docente de educadores críticos-progressistas. Nosso objetivo nesse estudo é caracterizar o que consideramos uma proposta didática de ensino-aprendizagem para Paulo Freire. Para isso realizamos estudos teórico-metodológicos das “Pedagogias” de Paulo Freire. Em nossos estudos objetivamos compreender o que os conceitos de ensinar, aprender e ensino-aprendizagem significam na Pedagogia Progressista de Paulo Freire. Especificamente desenvolvemos, a partir da “*Pedagogia da autonomia*” e do jogo “Perfil” uma adaptação que nomeamos com “*Perfil Freireano*”. Com esse jogo tivemos por objetivo compreendermos e contribuirmos com a compreensão das acadêmicas de Pedagogia sobre as exigências do processo de ensinar para Paulo Freire. Com isso, contribuimos com o exercício da reflexão sobre a teoria e a prática de ensinar. Utilizamos metodologia qualitativa em nossos estudos, na elaboração do “Perfil Freireano” e no desenvolvimento do jogo junto às acadêmicas dos quartos anos diurno e noturno da Unespar-campus de Campo Mourão. Avaliamos que a produção, utilização e avaliação do jogo “*Perfil Freireano*” junto as acadêmicas do Curso de Pedagogia contribuiu para a aprendizagem dessas acerca de como elaborar materiais didático-pedagógicos tendo em vista objetivos definidos de ensino-aprendizagem das exigências que compreendem a docência para Paulo Freire.

Palavras-chave: Didática, Teórico-metodológico, Ensino-aprendizagem.

Abstract

In his "pedagogies" Paulo Freire dealt with knowledge that he deemed indispensable to the teaching practice of critical-progressive educators. Our objective in this study is to characterize what we consider a didactic teaching-learning proposal for Paulo Freire. For this we carry out theoretical-methodological studies of the "Pedagogies" of Paulo Freire. In our studies, we aimed to understand what the concepts of teaching, learning and teaching-learning mean in Paulo Freire Progressive Pedagogy. Specifically we developed, from the "Pedagogy of autonomy" and the game "Perfil" an adaptation that we named with "Perfil Freireano". With this game we aimed to understand and contribute to the understanding of Pedagogy scholars about the requirements of the teaching process for Paulo Freire. With this, we contribute to the exercise of reflection on the theory and practice of teaching. We used a qualitative methodology in our studies, in the elaboration of the "Perfil Freireano" and in the development of the game together with the academics of the fourth day and night rooms of the Unespar-campus of Campo Mourão. We have evaluated that the production, use and evaluation of the "Perfil Freireano"

¹ Unespar-Campus de Campo Mourão, samirakrupek.sk25@gmail.com.

² Unespar-Campus de Campo Mourão, sandragarcianeves@bol.com.br.

game together with the Academics of the Pedagogy Course contributed to their learning about how to elaborate didactic-pedagogical materials in order to achieve defined teaching-learning objectives of the requirements that comprise teaching to Paulo Freire.

Keywords: Didactics, Theoretical-methodological, Teaching-learning.

Introdução

A caracterização da proposta didática de ensino-aprendizagem na abordagem freireana é um estudo relevante para formação do graduando em Pedagogia, visto que proporciona discussões científicas e percepção contextualizada da realidade. Nosso estudo tem por objetivo analisar as pedagogias de Paulo Freire, bem como identificar os conceitos e caracterizar os processos de ensino, de aprendizagem e de didática na abordagem freireana.

Por meio do estudo das pedagogias de Freire, consideramos nosso procedimento principal a pesquisa qualitativa, para identificarmos os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados pelo autor. A partir dos estudos que realizamos e realizaremos, pretendemos elaborar materiais didático-pedagógicos.

Nesse estudo apresentamos o material didático “Jogo do Perfil Freireano” com o qual temos por objetivo utilizar como material de apoio aos estudos do livro “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire.

As contribuições de Paulo Freire ao processo de ensino-aprendizagem

Paulo Freire em seus livros intitulados como “*Pedagogias*” apresentou formas de como desenvolver práticas docentes na perspectiva progressista com objetivo de promover uma Educação transformadora e emancipatória. Em suas “*Pedagogias*” Freire tem por base epistemológica o Método Dialético de Elaboração do Conhecimento, ou seja, compreende a necessidade da criação e desenvolvimento da didática objetivando a formação de alunos ativos, autônomos, pensantes e protagonizadores de suas histórias.

Freire (1996), ao analisar a Educação em seus diversos períodos, escreveu a “*Pedagogia da Autonomia*” em que descreve os princípios fundamentais da educação crítica progressista, considerou dois determinantes para a promoção do ensino transformador e concernente com seus princípios progressistas: a relação teoria-prática e a compreensão de que “não há docência sem discência”.

Para Freire (2003), o conhecimento é contextualmente histórico, social e cultural. Então, nota-se a necessidade da intervenção de instrumentos e técnicas que aperfeiçoem a presença do sujeito no mundo. Assim, percebemos a necessidade de práticas didáticas inovadoras que auxiliem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Freire (1996, p. 29): “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Percebemos, deste modo, que é por meio da rigorosidade metódica que o educador ensina, torna o sujeito capaz de intervir na realidade e de conhecer o mundo. O professor deverá partir do conhecimento prévio de seus alunos, da realidade concreta, para discutir e associar o conteúdo disciplinar que ensina à realidade, na busca pelo conhecimento ainda não existente em condições concretas da prática educativa.

A rigorosidade metódica do professor aguça a curiosidade epistemológica que é, segundo Freire, uma das principais tarefas da prática educativa progressista, visto que se destina fundamentalmente à educação crítica-reflexiva. Então, aduz Freire (2003) que a curiosidade epistemológica é indispensável ao processo cognitivo. Em suas palavras: “as crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar [...]” (FREIRE, 2000, p. 58). Assim, é notória que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria-prática que implica criação de possibilidades para a produção e a construção de conhecimento.

Em vários momentos de seus livros, Paulo Freire afirma que a prática docente é, também, político-educativa, e é impossível sua dicotomização. Requer, portanto, para a democratização do ensino público, formação permanente e científica de educadores além da luta política pela transformação das condições concretas de opressão. Desta forma, reafirma “[...] a grande importância política do ato de ensinar” (FREIRE, 1986, p. 47).

Em “*Pedagogia da autonomia*”, compreendemos como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e como deve ser, pois o livro é rico em conhecimento e descritores que ajudam a caracterizar a didática para Paulo Freire, assim, como por exemplo, ao afirmar que “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 32). Em outro exemplo, “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 77). Em outros livros de Paulo Freire, como “*Essa escola chamada vida*” e “*Educação como prática da liberdade*” é notório destacar o que Freire entende por ensino, aprendizagem e ensino-aprendizagem.

Entretanto, o único livro em que é citada a palavra “ensino” com mais frequência, é o livro “*Pedagogia da autonomia*”, em outros livros encontramos poucas vezes, mas é citado indiretamente, referente ao termo aprendizagem. Há outros temas relacionados, como a palavra aprender, mas, o termo aprendizagem em si, é citado dezessete vezes em todos os livros em que realizamos a pesquisa. Já o último termo, ensino-aprendizagem, é citado apenas uma única vez no livro “*Educação na cidade*”, em que Paulo Freire (2001, p. 16) cita a “escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”. Portanto, de modo geral, as buscas compreenderam os descritores “ensino, aprendizagem e ensino-aprendizagem”.

Acerca do processo de ensino-aprendizagem, nessa nossa pesquisa, discutimos as contribuições da utilização de jogo pedagógico como recurso didático-pedagógico. Segundo Miranda e Soares (2016, s/p), o jogo é “[...] 1) o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2) um sistema de regras; 3) um objeto”. O jogo é considerado uma atividade lúdica com regras explícitas e relaciona-se ao processo de aprendizagem. Assim, “a ideia de jogo educativo pretende aproximar o caráter lúdico existente no jogo à possibilidade de se aprimorar o desenvolvimento cognitivo”, ainda mais, “um jogo pode ser considerado educativo quando as funções lúdica e educativa se encontram em equilíbrio [...]” (MIRANDA, SOARES (2016, s/p). Furlan, Pires e Santos (2014, p. 101) argumentam que “o uso de jogos pedagógicos facilita o processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois completam as falhas deixadas pelo processo de transmissão e recepção do conhecimento”.

Miranda e Soares (2016, s/p), ao utilizarem jogos pedagógicos de química no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos destacam que “[...] o jogo pode ser capaz de realizar uma avaliação diagnóstica, sendo importante para direcionar o conteúdo a ser estudado, pois durante as aplicações dos jogos, foram verificados forte envolvimento e comprometimento por parte dos alunos [...]”.

Ao utilizarem jogos pedagógicos no ensino de Botânica, Furlan, Pires e Santos (2014, p. 101), refletem que “a utilização de jogos proporciona um maior entusiasmo pelos alunos e o conhecimento pode ser construído de forma descontraída, interativa, divertida e com eficiência”. Os jogos contribuem que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e transforme atividades reais complexas em atividades mais simples e de fácil compreensão pelos alunos. De acordo com Melo, Marques e Jesus (2019, p. 2), “o jogo, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula” e no ensino, o

jogo pode estimular o desenvolvimento das competências que o professor propõe desenvolver com seus alunos.

Encaminhamentos Metodológicos

No livro “*Pedagogia da autonomia*” é mais específico para a compreensão de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Por meio do estudo desse livro, escolhemos as palavras-chaves que representem os subtítulos do livro, para ajudar na elaboração de um jogo embasado no “*Jogo do Perfil*” que nomeamos como “*Perfil Freireano*”. Trata-se de um jogo de cartas em que, pelas descrições, quatorze ao todo, os jogadores devem identificar a que exigência se refere. Ou seja, no livro “*Pedagogia da autonomia*”, Paulo Freire apresenta 27 características/exigências do processo de ensino. Desse modo, as vinte e sete cartas que compõem o jogo, cada carta é composta por quatorze características/descriptores que objetivam fazer com que os jogadores identifiquem a que exigência do processo de ensinar se referem. Então, por exemplo, a carta sobre a exigência “ensinar exige criticidade”, possui quatorze itens que permitirão aos jogadores identificarem a exigência a que se refere a carta.

O jogo é composto por 01 tabuleiro (Figura 1) com 40 casas sendo: 27 casas com citações espalhadas do livro *Pedagogia da Autonomia*; 05 casas com bônus, representadas pela caricatura de Paulo Freire; e 07 casas com Sorte-Revés, 41 cartas, divididas em: 27 cartas com exigências, 14 cartões Sorte-Revés e 13 cartas para compreensão do jogo, sendo elas: a biografia de Paulo Freire; Regras e Introdução; Resumo sobre *Pedagogia da Autonomia*; Objetivo e Categoria; Pontuação e Instruções; Palpites; Preparação; Observações e Vencedor; e 03 cartas bônus, e 06 peões, necessitando de 2 a 6 participantes. O objetivo deste jogo é ser o primeiro estudante a levar o respectivo peão até o espaço marcado “chegada”.

FIGURA 01 e 02 – Tabuleiro do jogo “Perfil Freireano”



FONTE: Arquivo das pesquisadoras.

Para a preparação do jogo, as cartas com as exigências devem ser embaralhadas e recolocadas verticalmente sobre a mesa ou carteira. Cada estudante escolherá uma peça Freireana e colocará no espaço marcado SAÍDA. É necessário que o estudante leia com atenção a classificação de categorias, para facilitar na associação de ideias durante o jogo, ao qual são 3 categorias (Figura 2): “não há docência sem discência”: com 09 cartas/exigências; “ensinar não é transferir conhecimento”: com 09 cartas/exigências; “ensinar é uma especificidade humana”: 09 cartas/exigências.

FIGURAS 03, 04 e 05 – Cartas com as categorias do processo de ensinar e seus descritores

CAPÍTULO 1 – Não há docência sem discência	CAPÍTULO 2 – Ensinar não é transferir conhecimento	CAPÍTULO 3 – Ensinar é uma especificidade humana
1.1 Ensinar exige rigorosidade metódica; 1.2 Ensinar exige pesquisa; 1.3 Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 1.4 Ensinar exige criticidade; 1.5 Ensinar exige estética e ética; 1.6 Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo; 1.7 Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 1.8 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 1.9 Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.	2.1 Ensinar exige consciência do inacabamento; 2.2 Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; 2.3 Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; 2.4 Ensinar exige bom senso; 2.5 Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 2.6 Ensinar exige apreensão da realidade; 2.7 Ensinar exige alegria e esperança; 2.8 Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; 2.9 Ensinar exige curiosidade.	3.1 Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; 3.2 Ensinar exige comprometimento; 3.3 Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 3.4 Ensinar exige liberdade e autoridade; 3.5 Ensinar exige tomada consciente de decisões; 3.6 Ensinar exige saber escutar; 3.7 Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; 3.8 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; 3.9 Ensinar exige querer bem aos educandos.

FONTE: Arquivo das pesquisadoras.

Cada categoria, contém nove exigências, e cada exigência contém quatorze descritores correspondendo, por exemplo, na exigência “*ensinar exige criticidade*” há quatorze descritores, que correspondem à esta exigência (Figura 06).

FIGURAS 06 – Carta com a exigência “ensinar exige criticidade” e seus nove descritores

1.1 Ensinar exige criticidade

- 1 - Capacidade de analisar, avaliar, comparar, decidir, optar e romper;
- 2 - Sujeito crítico e epistemologicamente curioso;
- 3 - Olhar espreito crítico e curioso;
- 4 - Ler criticamente;
- 5 - Aprender criticamente;
- 6 - Capacidade crítica, insatisfeita e indócil;
- 7 - Crítica permanente aos desvios fáceis;
- 8 - Esforço de conhecimento crítico dos obstáculos;
- 9 - Respeita e estimula a curiosidade crítica;
- 10 - Consciência crítica;
- 11 - Experiência político-pedagógica;
- 12 - Prática educativo-progressista;
- 13 - Exigência das condições para o exercício de seus deveres;
- 14 - Assume autoria no conhecimento do objeto.

FONTE: Arquivo das pesquisadoras.

Após os jogadores se posicionarem casa “SAÍDA”, as cartas Sorte-Revés, deverão ser colocadas ao lado do tabuleiro, o mesmo serve para as demais cartas. O jogo pode ser realizado em grupo ou individualmente, desde que uma pessoa fique como mediador do jogo, controlando a vez de cada um. O participante escolhido para ser o mediador do jogo, não atuará nesta rodada, pois saberá quais são os descritores de determinada exigência.

Para começar o jogo, individualmente ou em grupo, deverá ser estabelecido entre si ou entre os grupos, quem começará, posterior a isso, o jogador retirará uma carta, entregará ao mediador, sem identifica-la e escolherá, aleatoriamente, um número, dentre os descritores até citarem todos os descritores que houver na carta. Ou seja, o jogador que iniciar o jogo, cita um número entre os quatorze, se não souber a qual exigência se refere o descritor, passa a vez para o outro jogador, assim, até identificar a exigência. Após a escolha do número, o mediador lerá o descritor, e então, o participante dirá à qual exigência aquele descritor corresponde, se for em grupo, poderá requisitar a ajuda dos participantes, mas se for individual, não haverá ajuda, caso acerte, avançará uma casa e jogará novamente, ao contrário, será vez do adversário e assim sucessivamente, até chegar a casa “CHEGADA”.

Após elaborado, o jogo foi aplicado às acadêmicas do Curso de Pedagogia, turmas diurna e noturna. Avaliaram pontos positivos e negativos do jogo para adequação e posterior aplicação. As sugestões foram anotadas, consideradas e o jogo foi reformulado tendo em vista seu desenvolvimento e aplicação. Com a produção do jogo, as acadêmicas discutiram o conteúdo, as regras e as contribuições para a reflexão e o conhecimento das exigências do processo de ensino para Paulo Freire conforme apresentadas na “*Pedagogia da Autonomia*”.

Resultados

As acadêmicas do 4º ano do Curso de Pedagogia, período diurno, na Universidade Estadual, participaram do primeiro teste com o jogo “Perfil Freireano”. Solicitamos a participação das acadêmicas porque estudaram o livro anteriormente. As acadêmicas apresentam algumas contribuições para melhoria do jogo: atribuir a mesma fonte ao conteúdo do tabuleiro; remover a borda em volta das imagens; colocar no tabuleiro as próprias exigências ao invés das citações aleatórias do livro; utilizar como peões miniaturas de Paulo Freire feitas de biscuit; confeccionar o tabuleiro em lona; mudar a caixa preta (de sorte ou revés) para a caricatura de Paulo Freire com um ponto de interrogação; incluir entre as cartas de sorte ou revés dicas das exigências para agilizar o jogo; comprar vinte e sete botões para marcar as exigências identificadas para eliminar as cartas que forem encontradas.

As acadêmicas do 4º ano do Curso de Pedagogia, período noturno, na Universidade Estadual, além das contribuições apresentadas pelas acadêmicas do quarto ano diurno, citaram também a necessidade de utilizar um marcador de tempo, como por exemplo, uma ampulheta, para agilizar o jogo. As contribuições foram acatadas e a partir delas construiremos uma segunda edição do jogo.

Considerações finais

Com os estudos que vem sendo realizado nas pedagogias de Paulo Freire, é importante destacar que a forma com que o autor enxerga a realidade, é imprescindível para a formação de educadores, pois de fato, para ensinarmos qualquer coisa para os alunos, devemos partir primeiro, da realidade em que ele está inserido e de seu conhecimento imediato, para a partir dela, associar com o conteúdo proposto, buscando o conhecimento científico.

No livro Pedagogia da Autonomia, encontramos vários descritores que nos possibilitam compreender a didática sobre a perspectiva Freireana, pois o enriquecimento de conhecimento obtido pela leitura do livro, possibilita uma visão esperançosa da realidade e como o livro proporciona bastante exigências, com a prática realizada no jogo “*Perfil Freireano*” se torna cada vez nítido como a aplicação dos mesmos, na atuação de um profissional, possibilita melhorias na educação.

Por fim, consideramos que, ao discutirem as vinte e sete (27) exigências do processo de ensino elencadas por Paulo Freire no livro “*Pedagogia da Autonomia*”, as acadêmicas de Pedagogia puderem: analisar todas essas exigências; aprenderam a produzir material didático-

pedagógico com conteúdo específico da área de formação de professores; utilizarem recurso lúdico na aprendizagem; perceberam como o recurso lúdico contribui com a memorização de conteúdos ao interagiram em um processo reflexivo-formativo.

Referências

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Prefácio de Ladislau Dowbor e notas de Ana Maria Araújo Freire. 5 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Freire; FREI BRITO. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 4 ed.. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Freire. **A Educação na Cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULAN, João Anderson; PIRES, Julyanne do Carmo; SANTOS, Daiane Alves dos. Considerações sobre a utilização de jogos pedagógicos no ensino de Botânica em uma escola pública no interior do Amazonas. **Revista Simbio-Logias**. v. 7, n. 10, dez. 2014. Disponível em: <http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/consideracoes-sobre-a-utilizacao-de-jogos-pedagogicos.pdf>. Acesso em: 19 abr 2019.

MELO, Marlene da Rocha; MARQUES, Marilaine Castro; JESUS, Marcelino de. **A importância dos jogos pedagógicos no ensino de Matemática, segundo depoimento dos professores dos anos iniciais da Escola Municipal Jardim das Flores, no Município de Alta Floresta-MT, no ano de 2013**. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/395/333>. Acesso em: 19 abr 2019.

MIRANDA, Ana Flávia Souza; SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. **O uso e a construção de jogos pedagógicos de química no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA de ensino**. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química. Florianópolis, SC, Brasil. 25 a 28 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0744-1.pdf>. Acesso em: 19 abr 2019.

MEMÓRIAS E VOZES DE PROFESSORAS: LEITURA E LEITORES NA SALA DE AULA

Marilu Martens Oliveira¹

Sheila Oliveira Lima²

Rosangela Maria de Almeida Netzel³

Resumo

Este artigo, voltado para professores, tem como escopo apresentar experiências de sala de aula, envolvendo memória, práticas de leitura e formação de leitor/professor. Esclareça-se que a memória aqui referida está entrelaçada às experiências das autoras, professoras há longa data, em diferentes níveis de ensino, tanto em instituições de ensino públicas quanto particulares, e também às suas leituras teóricas. A questão principal de investigação é relativa a elementos presentes na formação de leitores e de mediadores de leitura, e como eles delineiam possibilidades de leitura em sala de aula. A abordagem do tema justifica-se por propiciar autorreflexão sobre a prática docente, indispensável na busca de uma práxis efetiva. Para tanto, empregou-se como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, estruturando-se um relato de experiências. O ponto de partida são as concepções relacionadas à leitura em uma perspectiva ampla, em que memória e subjetividade têm papel essencial, de modo que o acesso a diferentes obras e a interação com elas são determinantes para a formação do leitor/professor, influenciando a apropriação subjetiva do leitor, que vai pautando seu repertório de leituras. Espera-se, dessa forma, contribuir com a docência em diferentes níveis de ensino, a partir de apontamentos teóricos e sugestões para práticas de mediação de leitura.

Palavras-chave: Memória; Subjetividade; Formação de leitor; Práticas de leitura.

Abstract

This paper, aimed at teachers, aims to present classroom experiences, memory of internship, reading practices and teacher/reader training. It should be clarified that memory is full is intertwined with the experiences of the teachers, has a long date, has different levels of teaching, both in public and private institutions, and their theoretical readings. The main research question is the presence of elements in the reading training and in the reading mediations, and the possibilities of reading in the classroom. The approach of the theme is justified by providing self-reflection on a teaching practice, indispensable in the search for an effective praxis. Therefore, the methodological mechanism used was the bibliographical research, structuring a report of experiences. The point of departure is the conceptions related to reading in a broad

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. yumartens@hotmail.com

² Universidade Estadual de Londrina. sheilaol@uol.com.br

³ Universidade Estadual de Londrina. roalmeidaprofe@gmail.com

vision, in which memory and subjectivity have the essential role, the way of access to the different works and the interaction with them are determinant for the formation of the reader/teacher, influencing the subjective appropriation of the reader, which is guiding his repertoire of readings. It is hoped, that way, contribute to teaching at different levels of teaching, from theoretical notes and suggestions to practices of reading mediation.

Keywords: Memory; Subjectivity; Reader training; Reading practices.

Introdução

A partir do conceito de memória, nele embutida a questão do outro, buscaremos enfocar a leitura e a formação do leitor, incluindo-se aqui o professor/leitor, tanto calcadas em nossa vivência como professoras e mediadoras de leitura, quanto em nossas leituras. Mas por que tal opção temática? Porque os índices apresentados em relação à leitura são sofríveis e esse é um problema que incomoda a todos os educadores da área, principalmente àqueles que, como nós, trabalham com formação de professor.

Portanto, inicialmente refletiremos sobre memória, ou seja, a capacidade psíquica por meio da qual retemos o passado e também (re)lembramos o acontecido. São lembranças, como leitoras, e nosso repertório, além do desempenho como docentes ligadas à leitura e formação de leitores, que embasam teoricamente nosso texto. Aliás, ele parte do pressuposto, elaborado pelo senso comum e também calcado em investigações, de que hoje pouquíssimas pessoas gostam de ler. Mas isso é real?

Segundo pesquisa do Instituto Pró-Livro Ibope (apud VIEIRA; MOTTA, 2018, p. 81), dos brasileiros entrevistados, lamentavelmente, 23% afirmaram que não gostam de ler; 30% declararam nunca ter lido um livro; e 44% disseram ler menos de quatro livros por ano. Vieira e Motta (2018, p. 83) ainda citam uma análise sobre problemas em relação às condições favoráveis à prática de leitura e à quantidade de obras lidas, realizada pela Universidade Estadual Center Connecticut, segundo a qual o Brasil está em 43º. lugar, havendo a liderança dos países nórdicos, respectivamente: Finlândia, Noruega, Islândia, Dinamarca e Suécia. Informam que a Finlândia tem aproximadamente 800 bibliotecas, para 311 municípios, e todos com pelo menos uma biblioteca. Ao contrário do nosso país: com 5.570 municípios, há somente 7.166 bibliotecas, notadamente no sul e no sudeste, com muitas cidades sem uma biblioteca sequer (VIEIRA; MOTTA, 2018). Portanto, oferecer bibliotecas (públicas e escolares) com

acervos atualizados e diversificados, proporcionar formação adequada a professores, bibliotecários e outros mediadores de leitura, bem como estimular as famílias para que seus membros leiam e frequentem tais locais, é imprescindível, por parte dos órgãos governamentais.

Vale lembrar que grande parte das pessoas só tem acesso aos livros por meio da escola, em função do alto preço das publicações, da não existência de livrarias e até mesmo de bancas de revista em suas cidades, e mesmo do temor de entrar em uma biblioteca, local desconhecido, muitas vezes pomposo e distante dos seus anseios. Sem contar que, na maioria dos casos, o responsável pela biblioteca não tem formação na área, considerando os livros como algo sagrado, intocáveis. Há, ainda, indivíduos que, por falta de interesse ou de motivação, se tornam analfabetos funcionais, pois decodificam, mas não respondem às demandas sociais de leitura e de escrita, naquilo que Magda Soares denomina de letramento (2004, 1998).

Enfatizamos também, principalmente em relação à experiência com o texto literário, que a quantidade potencializa a qualidade. Se você é leitor de uma só obra, quais seus parâmetros? Obviamente deverá haver uma evolução na escolha dos livros, daí entrando o mediador (bem formado) nessa tarefa de incentivo e de apresentação a obras mais elaboradas. Em consequência, há a necessidade de um acervo variado e de conhecimento sobre ele por parte dos seus responsáveis. Vale ressaltar que a leitura literária é fator de humanização, conforme Antonio Candido (1995, p. 180), abre horizontes, sensibiliza, faz com que nossos limites sejam ampliados.

Complementando tais reflexões, apresentaremos a seguir um conjunto de nossas experiências na docência, no que se refere à leitura e à formação de leitores.

Sobre memória, leitura e afins

A memória está ligada ao tempo pretérito, e é ao filósofo Bertrand Russel (1976) que recorreremos ao refletir sobre ela e seu impacto no conhecimento. Para ele, memória é a recordação de eventos, estabelecendo-se relações temporais entre sujeito e objeto, sendo enorme sua relevância para o conhecimento do mundo, pois qualquer forma de conhecimento pressupõe algum tipo de memória.

Também Ecléa Bosi (2003) desenvolveu estudos sobre memória, idosos e história oral (ligada a sujeitos depoentes), tratando da memória partilhada, de narrativas do passado compartilhadas, servindo de registro para estudos. Dessa forma, nossa *memória docente* será o substrato do que queremos compartilhar com leitores interessados em um aprofundamento

sobre a questão da leitura no Brasil. Pensamos no texto de Moraes (2004), ao tratar de *narrativas de leituras como alternativa de autoformação*, no qual oferece visibilidade a relatos de professores sobre práticas de leitura, afirmando que a memória se constrói na relação com o outro, e ainda, em Guedes-Pinto (2008) quando trata da *memória e da pluralidade de práticas de leitura* ao verificar a *mediação na formação leitora* de estudantes de *Pedagogia* que ressaltam a importância da biblioteca pública, da família, da religião, da instituição escolar, da lista de leituras obrigatórias para vestibulares e concursos, em suas vidas.

Acrescente-se, que, ligadas à memória, estão leituras e diálogos com autores do passado e do presente e nosso trabalho com literatura. Dessa forma, ressaltamos: “A intertextualidade é o resultado técnico, objetivo, do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório, da memória da escritura [...]” (SAMOYAUULT, 2008, p. 68). Portanto, ainda segundo a pesquisadora francesa, temos uma biblioteca internalizada e, a partir dela, pensamos, escrevemos, refletimos, criticamos. Mas a quem nos dirigimos? Tal questionamento é muito importante, para que adequemos nosso discurso ao público-alvo. “A literatura é transmissão, mas também [...] acarreta a retomada, a adaptação de um mesmo assunto a um público diferente [...]”. (SAMOYAUULT, 2008, p. 75). Logo, é também a nossa *biblioteca mental* que está implícita nestas discussões, bem como a relevância da afetividade, da empatia entre aluno e professor, entre sujeito e objetos culturais.

Dentre os muitos exemplares que compõem essa *biblioteca mental*, destacamos a experiência literária como uma das fundamentais, conforme aponta Candido (1995, p. 191). Entretanto, é preciso ressaltar a pluralidade característica dessa construção: o contato com a literatura não se restringe ao momento do encontro com o livro, representativo do cânone literário, pois antes do acesso à literatura por meio da escrita pudemos vivenciar situações em que o universo fabulado e a poesia são parte das interações sociais. Os jogos infantis, as cantigas de roda, as histórias da tradição oral, as fantasias das brincadeiras, os enredos carnavalescos, os avatares dos jogos virtuais, entre tantas outras vivências da infância e da maturidade, estabelecem um convívio dos indivíduos com elementos muito próprios da literatura e da leitura, uma vez que todos lidam com a linguagem esteticamente trabalhada e, em certa medida, com o simulacro, com a fantasia própria do universo fabulado.

Vale ressaltar, ainda, que, em todas essas situações de contato com a linguagem esteticamente trabalhada, há uma mediação, seja ela exercida por uma ou mais pessoas, seja por instrumental específico, como no caso dos jogos virtuais. Em todas elas, também, vê-se um ajuste da corporeidade. O sujeito conforma-se a um certo regramento dado pelo objeto a ser

lido ou pela situação em que ele se insere. Para ler, é preciso silenciar o corpo, acalmar os ânimos, enquanto que para brincar é preciso atuar no mundo real – com palavras e ações –, ou no virtual – com toques em botões ou submissão ao tempo/espço cibernético.

No caso da leitura do texto escrito, independente da faixa etária e do nível de escolaridade, como aponta Pastorello (2015), a leitura em voz alta permite um resgate da corporeidade que é recalçada pela escrita, existindo na oralidade uma evidência corporal, do olhar e da voz, que organiza a busca do outro, oferecendo indícios de como o indivíduo caminha em sua apropriação da escrita, revelando uma escrita psíquica, em um modo de atuação corpórea delimitada por algo próximo à sublimação.

Na prática da mediação literária, os alunos sentem-se motivados a expressar também suas leituras em voz alta, ou mesmo suas impressões, atualizando o corpo em palavra e gerando compartilhamento de interpretações, o que possibilita a criação de ambientes nos quais a leitura realmente constitui-se como um valor para o grupo. Assim é que a subjetividade passa a ser considerada como elemento importante no ensino de leitura.

A importância da mediação e do compartilhamento de leitura, como maneira de construir sentidos no coletivo, é ressaltada por Colomer (2007), que os aponta como motivação à opção individual pelo esforço de ler, com objetivos originados no atendimento do interesse dos estudantes, ampliando horizontes, remetendo ao percurso didático e às práticas intersubjetivas.

Leituras plurais

Para Nóvoa (1992), o processo de formação do professor não passa somente pelas instituições formadoras, pelo coletivo, mas também pelo individual. O docente tem que ter consciência que sua formação depende muito de si. Assim, hodiernamente, segundo o pesquisador português, há que se considerar diferentes dimensões: a pessoa, a profissão e a organização escolar, dando-se ênfase às “trocas e partilhas”. Troca de experiências e partilha de saberes, quando o professor desempenha o papel de formador e também o de formado, bem como a mediação da família e sua importância no processo do desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão do lido.

No mesmo viés, sobre partilha, afetividade e saber cultural Grotta (2000, p. 197) coloca:

Um sujeito, ao longo da vida, vai se configurando como leitor a partir das experiências de leitura que vivencia nas interações e da qualidade afetiva presente nas mesmas; ao

mesmo tempo, a leitura, enquanto forma de linguagem, medeia a interação do sujeito com a sua cultura.

E, começando do começo: o papel do professor é o de um *sedutor seduzido*. Ele precisa estar motivado, interessado, para estudar, buscar teorias, refletir sobre elas e encontrar seu próprio caminho. Essa fundamentação teórica é essencial. Ler, ler e ler, refletir e aplicar. Só então poderá atrair seu aluno, envolvê-lo. Portanto, a emoção, a afetividade, a vontade, enfim, a *pessoa* irá construir o profissional. Temos, portanto, afetividade ligada à cognição.

Um outro aspecto a se observar é que a Universidade, muitas vezes, prepara o acadêmico para que trabalhe com um aluno ideal, ou melhor, idealizado, o que na prática é bem diferente. As pessoas são imprevisíveis, o cotidiano escolar também. Há barreiras como falta de material, desinteresse (tanto do aluno quanto do professor), família não leitora. Dessa forma, a observação/acompanhamento de profissionais em sala de aula é muito relevante para o futuro professor, tanto quanto, em seguida, o seu “pegar na massa”, o ir para a prática, o imbricamento da teoria com a prática, o “dar aula” quando ainda está na graduação (o famoso estágio), o discutir aquilo que aconteceu – com colegas e mestres. Essa troca é fundamental para dúvidas e inseguranças surgirem e serem dissipadas ou problematizadas – sendo esta última uma forma fundamental de aprendizagem.

E a leitura? Ler e escrever são atos políticos. O saber é poder, por conseguinte, todos os envolvidos precisam ter consciência desse fato e de sua importância para a pessoa e o cidadão. Mas é ler e interpretar, é saber dar significado, ler nas entrelinhas, realizar inferências, não ser um leitor ingênuo. O leitor crítico, reflexivo, é aquele almejado, aquele que todo professor gostaria de ter (ou deveria desejar!). E na escola, todos são responsáveis para que leitura e escrita se realizem plenamente, e não apenas o professor de Língua Portuguesa. Essa já é uma primeira mudança de perspectiva. Outra, é a aceitação de quebra de paradigmas. É fácil repetir aquilo que aprendemos, do jeito que aprendemos. “- Meu professor dava aula assim, vou imitá-lo”. Difícil é a mudança de postura, então, que implica coragem, dedicação e muito trabalho, além de ser um ato de humildade: também estou aprendendo com meu aluno, com meu colega, com os teóricos.

Agora... a teoria, na prática, é outra. Assim, teóricos como Perrenoud, Foucambert, Nóvoa, Tardif, entre outros, postulam que o professor construa sua metodologia, aliando a teoria com a sua prática. Partiremos então do pressuposto de que o docente deve ser um pesquisador, que deverá buscar respostas para os problemas encontrados; que deverá ter o erro

como aliado; que deverá refletir sobre o que deu certo e o que não funcionou; que irá se construindo profissionalmente, ao longo de sua jornada, em um processo contínuo.

Jean Hébrard (2011), professor da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, também informa que na França se lê menos que antes, assim como em outros países da Europa. Porém ele acredita na sobrevivência do livro e credita tal transformação à maneira como se vive hodiernamente e à proliferação do que chama de *mercado de lazeres*. Coloca ainda que as novas tecnologias tomam muito tempo de um provável leitor de livros, que lê, mas de forma diferente. Por conseguinte, trata-se da *maneira de ler* e não do abandono da leitura. E como poderemos usar a nosso favor essas mudanças? Criatividade e motivação são as palavras-chave. Devemos procurar estabelecer uma ponte entre essas mídias e o livro, entre o que atrai esse novo leitor e o livro.

Quando se trata da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, características desafiantes se evidenciam à escola, pois atualmente os recursos digitais pautam grande parte das práticas sociais, desde a infância. Por conseguinte, é necessário que os docentes estejam atentos aos interesses expressos por esse público, e busquem ampliar os horizontes por meio de metodologias que permitam a ludicidade e a colaboração ativa dos estudantes.

Assim, a partir da concepção da leitura como processo complexo em que significado e sonorização são atividades sucessivas, a mediação de leitura com crianças pode se realizar por meio da leitura em voz alta e da exploração imagética dos livros infantis, dando acesso ao universo da escrita. (BAJARD, 2007, p. 50).

Nesse contexto, a transformação dos professores em leitores e em mediadores de leitura é fundamental no trato com crianças, como afirma Machado (2011) ao colocar que os docentes precisam ser leitores munidos de certa intimidade com a literatura.

Além do cabedal de leituras, conforme Belintane (2017), os professores só poderão despertar o uso da memória como recurso essencial à aprendizagem a partir do trabalho com a ludicidade, em um movimento dialético, em que o professor tem características *touch screen*, de modo a acessar diversos saberes e adaptá-los ao entendimento e à afetividade das crianças, distanciando-se do modelo tradicional e enfadonho com que muitos não conseguem se acostumar. Nesse contexto, as obras de literatura infantil e infantojuvenil constituem-se como interessante recurso, pois permitem contato concomitante com a imagem, o texto gráfico e elementos da oralidade, características presentes em muitos conteúdos midiáticos.

Um exemplo de mediação de leitura com esse público, considerando as crianças que já tiverem uma iniciação no mundo letrado, poderia se basear no tema *Os medos e a superação*,

iniciando-se com uma conversa sobre os contos clássicos que conhecem, motivando-as a pensar na figura do lobo como uma constante que remete aos perigos que rondam a existência humana. Após expressarem suas memórias, se entre elas estiver a narrativa *Os três porquinhos*, poderia ser proposta a leitura em voz alta de sua adaptação, a ser realizada pelo professor-mediador, ou mesmo tendo os alunos como personagens da trama, em uma leitura dramatizada. Após essa introdução, poderia ser proposta uma pesquisa em grupos, de letras de canções que remetessem à parceria entre irmãos para superar os medos e perigos da vida, de modo que os estudantes pudessem apresenta-las na aula seguinte.

Como as releituras dos clássicos despertam grande interesse na atualidade, uma proposta de ampliação desse estudo poderia ser pautada pela abordagem do livro *Os 33 porquinhos*, de José Roberto Torero e Marcus Aurélius Pimenta (2012). A obra apresenta diversas possibilidades de combinação entre começo, meio e fim, com referências ao conto “Os três porquinhos”, com tom sempre lúdico, em uma aproximação com os *hiperlinks* presentes na *internet*, evidenciando a possibilidade de uma prazerosa leitura, diferente das tradicionais, e por isso desperta o interesse e motiva à superação das eventuais dificuldades relativas ao processo de aquisição da leitura.

Exemplificando as possibilidades de abordagem literária com jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou mesmo com o Ensino Médio, ao trabalhar *Os Lusíadas*, de Camões, por que não começar por sua obra poética, com o videoclipe da canção “Eu sei que vou te amar” (com Maria Creuza e Toquinho) na qual Vinícius de Moraes declama o “Soneto da Fidelidade”? O jovem aluno está na fase do enamoramento e ficará interessado, além de ser apresentado a outro tipo de música com o qual não tem contato cotidianamente. Daí, então, relatar outro caso de amor fiel que aparece no soneto “

Sete anos de pastor Jacó servia Labão”, no qual Jacó, enamorado por Raquel, serrana bela, deveria trabalhar sete anos para recebê-la em casamento. Enganado por Labão, pai da jovem, primeiro recebeu sua irmã Lia. Mas, ainda apaixonado, “Começa de servir outros sete anos, / Dizendo: `Mais servira, se não fora/ Para tão longo amor tão curta a vida’”. Em seguida entrar com alguns episódios líricos d’*Os Lusíadas*, caso de *Inês de Castro*, que, depois de morta, foi coroada rainha por seu eterno amante, o então rei de Portugal; ou o do *Gigante Adamastor*, figura medonha e disforme, que se transformou em rocha (Cabo das Tormentas) devido ao amor que dedicava à ninfa Tétis. A partir de então, é possível entrar com explicitações sobre Camões épico. Os alunos, já seduzidos, continuarão encantados pela poética do bardo português. Porém, para a realização dessas atividades, o professor precisa ter um conhecimento vasto sobre

literatura, música popular, geografia, história e mitologia. Em suma, para a realização de um bom trabalho é preciso que sejamos dedicados e estudiosos.

Considerações finais

A mediação é um fato necessário e intrínseco ao processo de aprendizagem das diversas formas de ler os diferentes objetos culturais. No âmbito da escola, o professor deverá exercer tal função e, para que o faça de forma eficaz, é preciso que reúna uma série de condições fundamentais, que vão do conhecimento sistematizado aos saberes relativos à interação entre sujeitos.

O conhecimento sistematizado do professor demanda uma constante formação que se estabelece por meio de uma postura própria do pesquisador, sempre curioso e sempre buscando aprender com os desafios que surgem a cada instante no contexto da educação. Ao mesmo tempo, faz parte da essência da prática docente uma busca incessante pelo saber. No caso do professor de leitura e de literatura, a vivência literária é condição crucial para o bom andamento de sua prática em sala de aula, na medida em que, como mediador entre leitor e textos, deverá articular diversos objetos, oriundos de variados lugares e tempos, para que seu aluno possa vislumbrar um caminho próprio no percurso de formação leitora e de encontro com o vasto mundo da literatura.

Nesse sentido, a formação docente, para além da carga de domínios próprios da área em que atua – em nosso caso, a leitura e a literatura – há que desenvolver também apropriação no campo da Ética, posto que faz parte do ser professor uma clareza a respeito do fato de que seu trabalho, para além da habilitação em um ou outro conteúdo específico, tem como objetivo maior favorecer os sujeitos na construção de sua autonomia e de seu posicionamento social, sendo a leitura e o conhecimento da literatura fatores fundamentais nesse processo.

Referências

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BELINTANE, C. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.



CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GROTTA, E. C.B. **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

HÉBRARD, Jean. Entrevista com Jean Hébrard. Trad. Joaquim Brasil Fontes. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil, ano 29, n. 57, 2011. P. 4-7.

MACHADO, A. M. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MORAES, A. A. A. Narrativas de leituras como alternativa de autoformação. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil, ano 22, n. 42, 2004. P. 9-17.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33.

PASTORELLO, L. M. Leitura em voz alta e produção da subjetividade. In: **Leitura em voz alta e produção da subjetividade**: um caminho para a apropriação da escrita. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. P. 55-76.

PINTO, A. L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. P. 417-437,

RUSSELL, B. **A análise da mente**. Trad. Antonio Cirurgião. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SAMOYAULT, T. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEORIA SOCIOCULTURAL COMO BASE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FOCO NA ESCRITA

Pedro Américo Rodrigues Santana¹
Lilian Kemmer Chimentão²

Resumo

Este artigo tem como objetivo revisar a literatura existente no que tange à formação de professores e o ensino de produção escrita em uma perspectiva sociocultural, a fim de identificar as suas contribuições para cursos de formação no que se refere ao ensino de produção textual e fazer encaminhamentos práticos. A partir da revisão, elencamos estratégias e aplicações práticas dos conceitos discutidos com vistas ao aprimoramento didático-pedagógico. Propõe-se que professores em formação inicial sejam vistos, concomitantemente, como “aprendizes de língua” e “aprendizes de ensino”. Em outras palavras, é fundamental que, em cursos de formação docente, futuros professores vivenciem oportunidades tanto para o aperfeiçoamento da língua escrita, seja em língua materna ou estrangeira, quanto para promoção de consciência crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem através de uma concepção dialógica. E, assim, possibilitar o posicionamento dos discentes no papel de professores.

Palavras-chave: Formação de professores; Produção Escrita; Perspectiva Sociocultural.

Abstract

This article aims at reviewing the existing literature regarding teacher education and the teaching of written production in a sociocultural perspective, in order to outline guiding principles. From the review, we list strategies and practical applications of the concepts discussed for didactic-pedagogical improvements. It is proposed that teachers-to-be be seen, at the same time, as "language learners" and "learners of teaching". In other words, it is fundamental that, in teacher education courses, future teachers experience opportunities both for the improvement of the written language in first and second languages, and for the promotion of critical awareness about the process of teaching and learning, through a dialogical conception. And, thus, positioning teacher-in-training in the role of teachers.

Keywords: Teacher Education; Writing; Sociocultural Perspective.

¹ Universidade Estadual de Londrina. psantana@uel.br

² Universidade Estadual de Londrina. liliankemmer@hotmail.com

Introdução

A língua escrita permeia nossas vidas em suas diversas formas, com vários propósitos e por diferentes meios. A produção textual é uma habilidade de extrema importância e é desenvolvida através da participação em práticas de letramento autênticas e significativas. Autores que investigaram a produção textual de alunos da educação básica no Brasil criticam a forma como a escrita é ensinada, sendo caracterizada por um ensino fragmentado, acrítico, descontextualizado e baseado em memorização (AMARAL, 2011; SOUZA, 2012; BARROS; NÚÑEZ, 2017). Barbosa (2005) aponta que as mesmas limitações estão presentes no ensino de escrita em língua estrangeira. A autora conclui que “deficiências no ensino da escrita em língua materna também refletem no ensino da língua inglesa, e este acaba se limitando à gramaticalização e à dicionarização” (BARBOSA, 2005, p. 1382).

Judice (2003, p. 34) enfatiza que é essencial que professores sejam produtores e leitores de textos eficientes para que sejam capazes de desenvolver o letramento de seus alunos. Tendo isto em vista, emerge a necessidade de promover práticas específicas de produção textual durante a formação de professores de línguas (maternas ou estrangeiras). Partimos da premissa de que cursos de formação pouco trabalham estratégias de ensino de produção escrita, posicionando os discentes mais frequentemente como alunos que fomentando o seu papel de professor. Consequente, defendemos que estratégias de ensino de produção escrita sejam abordadas de forma prática e crítica.

Assim, buscamos conhecer preceitos teóricos que guiam a formação de professores de línguas em uma perspectiva sociocultural e suas implicações para o ensino de produção escrita. Para tal, realizamos um levantamento de livros e artigos em bases de dados, de modo a delinear pressupostos teóricos e propor encaminhamentos práticos para cursos de formação de professores para o ensino de produção escrita.

A formação de professores de línguas em uma perspectiva sociocultural

A princípio, faz-se necessário defender a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem não é uma mera transferência de conhecimentos (FREIRE, 1987), mas sim o processo de transformação de indivíduos (VYGOTSKY, 1994). Em uma perspectiva

sociocultural, “[...] o aprendizado é uma atividade social dinâmica, situada em contextos físicos e sociais, distribuído entre seus participantes, ferramentas e atividades” (ROGOFF, 2003; SOLOMON, 1993; VYGOTSKY, 1978; WERTSCH, 1991 *apud* JOHNSON, 2009, p.1). Tal compreensão ressignifica papéis de educadores e educandos, e favorece uma visão mais ampla acerca do mundo que os rodeia, favorecendo o desenvolvimento da autonomia de alunos e professores para uma ação social mais consciente.

Logo, o papel do professor, em tal perspectiva, não é o de “[...] transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 11). Ou seja, seu papel passa a ser o de “contribuir para a criação de uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva na sala de aula” (OLIVEIRA, 2014, p. 25), guiando educandos no movimento de “ensinar a aprender e a pensar” (ALMEIDA, 2002, p. 156).

Johnson (2009, p. 3) caracteriza professores em formação como “aprendizes de ensino”, e aponta que a compreensão dos processos sociais e cognitivos em cursos de formação são essenciais para informar procedimentos nos cursos de formação. Rossner (2017, p.4) aponta que “professores iniciantes se baseiam instintivamente no modelo de ensino apresentado por seus próprios professores”, logo, cursos de formação (e professores formadores) desempenham forte influência e devem, constantemente, repensar suas práticas frente à contemporaneidade.

Portanto, é produtivo incentivar que cursos de formação de professores visem profissionais adaptáveis, que sejam capazes de balancear eficácia e inovação (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2007; JOHNSON, 2009). É necessário fornecer a futuros professores um leque de estratégias reconhecidas como eficazes, mas também estimular a formação de docentes que sejam aptos a se adaptar e transformar a sua prática perante as necessidades encontradas em seus futuros contextos de atuação.

Mazzeu (1998) propõe três elementos constituintes essenciais para cursos de formação de professores. O primeiro é o conhecimento do conteúdo escolar e a forma como deve ser ensinado. Segundo, o domínio da concepção dialética de aprendizagem, e enfim, uma formação que estimule uma postura ético-política. Diversos autores corroboram com a ideia de que posicionar professores em formação inicial como aprendizes de língua e aprendizes de ensino favorece o letramento e o desenvolvimento profissional (MAZZEU, 1998; PEREIRA, 2001; CRISTOVÃO, 2009; MACHADO; LOUSADA, 2009;).

Vilaça (2004) explica que, em uma visão dialógica, o conhecimento e o significado são construídos através da interação e de conflitos. Destina-se a suscitar as perspectivas dos alunos, envolvendo-os no desenvolvimento de suas ideias através da comunicação, tornando a relação

entre “educador-educando [...] horizontal, eliminando as fronteiras entre os sujeitos” (FREIRE, 1979, p.68). Alexander (2008) delinea princípios de um ensino dialógico, sendo eles a coletividade; a reciprocidade; a troca de informações e contribuições criativas; um ambiente seguro de sala de aula para liberdade de ideias plurais; e tarefas significativas.

Logo, cursos de formação de professores podem se tornar mais eficazes direcionando o foco em abordagens centradas no aluno e em suas necessidades específicas. Um curso de formação que considere as indagações de seus discentes propicia a formação de professores com consciência crítica, potencialmente, levando-os a considerar as necessidades de seus futuros alunos. A vivência social em práticas de ensino durante o processo formativo pode ser considerada essencial para situar o emprego de estratégias e abordagens de ensino de forma contextualizada, considerando que o objetivo é formar um conjunto completo de habilidades para lidar com o trabalho docente. Logo, consideramos que práticas pedagógicas dialógicas de ensino tornam-se protagonistas no processo formativo, visto que favorecem à interação e negociação de significados. Deste modo, cremos que a elucidação de como tais práticas favorecem a aprendizagem também devem ser postas em discussão durante os cursos de formação.

A tabela a seguir resume os preceitos da perspectiva sociocultural, conforme aplicados para o desenvolvimento linguístico e formação de professores, de acordo com a literatura revisada:

Quadro 1 - Preceitos da Teoria Sociocultural para o ensino de línguas e formação de professores

Preceito	Trecho ilustrativo da revisão de literatura
PROFESSOR FACILITADOR	O papel do professor é o de facilitador da aprendizagem, criador de oportunidades e mediador de interações (FREIRE, 1996; ALMEIDA, 2002; OLIVEIRA, 2014);
DIALOGIA	O diálogo é necessário para que a interação, e em consequência, a aprendizagem, ocorra de fato. (FREIRE, 1979; MAZZEU, 1998; VILAÇA, 2004; ALEXANDER, 2008)
PROFESSORES APRENDIZES	Professores em formação devem ser visto concomitantemente como aprendizes de língua e aprendizes de ensino (MAZZEU, 1998; PEREIRA, 2001; CRISTOVÃO, 2009; JOHNSON, 2009; MACHADO; LOUSADA, 2009).

Fonte: o autor

Em suma, valorizamos uma reflexão crítica sobre o processo em que estão inseridos, analisando criticamente as estratégias empregadas para o ensino e a avaliação das propostas dos

curso. Sendo assim, entendemos ser essencial que cursos de formação propiciem oportunidades, simuladas ou não, para o emprego de tais preceitos com o objetivo de posicionar os sujeitos em seus futuros contextos de atuação e engajá-los em uma reflexão sobre sua prática.

O ensino da escrita em uma perspectiva sociocultural

A perspectiva sociocultural compreende processos comunicativos como “processos inerentemente cognitivos e processos cognitivos como indivisíveis de questões humanistas de autoeficácia, agência e os efeitos da participação em atividades culturalmente organizadas” (LANTOLF; THORNE, 2007, p. 216).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, pesquisas indicam que a habilidade escrita tem forte relação com o desenvolvimento da consciência linguística (MALUF et al, 2006, p. 68). A atividade de escrever é mais laboriosa do que a de se comunicar verbalmente, provendo oportunidades de se refletir sobre as escolhas sintáticas e lexicais (HARMER, 2015). Isto é, ao escrever, refletimos sobre a língua e criamos uma consciência sobre nossas escolhas; o que é essencial para o desenvolvimento linguístico. Além disso, Zamel e Spack (2006) defendem que a produção textual como parte integrante de um currículo auxilia na compreensão do conteúdo acadêmico, na realização de conexões entre conteúdos interdisciplinares, na conexão entre o conhecimento prévio e apresentado, e na contrastação de ideias divergentes.

Já no que se refere ao desenvolvimento linguístico, Ferreira (2010, p. 57) defende que nessa perspectiva ele “[...] naturalmente vai ocorrer se se promover interação entre pares ou grupos, mediação simbólica, trabalho colaborativo, consciência intercultural, negociação de sentidos”. Adicionalmente, Hodges (2017) concebe a escrita sob as lentes da teoria sociocultural por uma visão colaborativa, incluindo divisão de trabalho e co-autoria.

Em suma, a literatura respalda a importância de contemplar a habilidade escrita em contextos formais de educação. Todavia, professores atuantes e cursos de formação se encontram perante a necessidade de abordar a produção escrita de forma que contorne os problemas identificados, como a fragmentação, acriticidade e a descontextualização da prática de escrever (BARBOSA, 2005; AMARAL, 2011; SOUZA, 2012; BARROS; NÚÑEZ, 2017).

Tradicionalmente, o ensino de escrita consiste em uma *abordagem de produto*. Isto é, o foco da produção escrita é uma composição única e final; imitando um modelo ou estrutura de um texto previamente analisado (HASAN; AKHAND, 2010, p. 78). Às lentes da teoria sociocultural, tal abordagem é passível de críticas, devido ao fato de não ocorrer interação ou

não haver valorização da voz do aprendiz e não conceber a produção escrita em sua natureza real, ou seja “um processo não linear, mas um processo cíclico” (HARMER, 2013, p. 5).

Em alternativa, a *abordagem de processo* concebe a atividade de escrever em sua essência, sendo sua principal diferença em relação à *abordagem de produto* o fato das atividades serem “organizadas de forma cíclica, em detrimento de uma produção única e final” (KROLL, 2011, p. 220–221). Harmer (2015, p. 113) caracteriza a abordagem de processo como uma simulação de uma situação real de escrita, que envolve o planejamento, rascunhos, revisões e edições, para se chegar a um produto final — podendo então recomençar o ciclo.

Para que tarefas de escrita sejam autênticas e significativas, Gardner (2008) delinea pontos a serem considerados na elaboração de tarefas: primeiramente, a seleção de um público alvo e um propósito para a produção, buscando um gênero textual coerente com o propósito. Além disso, a autora recomenda orientar alunos quanto à divisão de tarefas, ao tempo a ser investido na produção e, também, aos recursos que podem ser utilizados para cumpri-la. Na escolha de tópicos, é produtivo considerar interesse e realidade dos alunos, já que caso os alunos não tenham nenhum conhecimento prévio sobre o assunto, a produção se torna limitada. Afim de ceder propriedade do projeto aos alunos, é recomendável elaborar tarefas nas quais os alunos tenham um certo grau de propriedade sobre o tópico, e direcionar a produção a um dado público-alvo com o qual os alunos possam se relacionar com propriedade afim de atingir um propósito.

A tabela a seguir resume as considerações sobre o ensino de produção textual sob a viés da teoria sociocultural e propõe procedimentos práticos.

Quadro 2 – A produção escrita em uma perspectiva sociocultural

Princípios da perspectiva sociocultural para a escrita	Encaminhamentos práticos
--	--------------------------

Escrita como prática social situada, tendo objetivos sociais reais e concretos – que considera o local de circulação do texto e o público-alvo. (LANTOLF; THORNE, 2007; GARDNER, 2008)	Promover práticas de escrita reais, com possibilidades de serem lidas e para atingir propósito definido, considerando o contexto em que se encontra. Como, por exemplo, elaboração de um currículo para alunos que estão prestes a ingressar no mercado de trabalho. Cabe ao professor buscar meios de identificar as necessidades de seus alunos, por meio de questionamentos orais ou escritos, discussão em grupo, entre outros.
Escrita como ferramenta de aprendizado (MALUF <i>et al.</i> , 2006; ZAMEL; SPACK, 2006; FERREIRA, 2010; HARMER, 2015)	Guiar atividades de escritas que atuem como ferramentas mediadoras para a internalização do conteúdo, como, por exemplo, comentar uma passagem de um texto, escrever opiniões sobre um determinado tema, resumos, comparações e diários de aprendizagem.
Escrita como um processo cíclico (KROLL, 2011; HARMER, 2013; HARMER, 2015)	Organizar atividades de escrita como um processo de construção, contando com uma etapa de geração de ideias, delineação e estruturação de ideias; rascunhos, avaliação em pares, edição e avaliação pelo professor.
Escrita como prática colaborativa, considerando questões de divisão de trabalho e co-autoria (FERREIRA, 2010; HODGES, 2017)	Emprego de técnicas de avaliação em pares, discussões, debates, uso de ferramentas digitais que permitam a colaboração virtual. Compilação do trabalho dos alunos, como um livro de poemas, exposição de literatura de cordel, criação de um jornal da escola, elaboração conjunta de um vídeo com a revisão do conteúdo do bimestre.

Fonte: o autor.

Considerações Finais

A teoria sociocultural traz epistemologias relevantes para o desenvolvimento cognitivo humano, visando um ensino que tem como objetivo formar cidadãos adaptáveis, críticos e razoáveis.

Considerando os princípios delineados, defendemos que cursos de formação devem demonstrar explicitamente “como” e “porque” atividades de produção escrita devem ser integradas no ensino de línguas maternas e estrangeiras. Faz-se importante também demonstrar princípios e abordagens de como trabalhar com a produção escrita em sala de aula.

Acreditamos que o ensino de produção escrita deve ser baseado na real atividade de escrever, considerando os diversos fatores e atividades que compõem tal processo. É necessário

promover oportunidades autênticas que visem inserir alunos em comunidades de prática, formando-os para suas vidas pessoais e profissionais. Cabe ao professor chamar a atenção dos alunos aos elementos e convenções que constroem significados socialmente situados.

Defendemos aqui a ideia de que durante a formação, futuros professores vivenciem atividades de produção escrita de forma autêntica e reflexiva, para que o curso de formação seja um norte para suas futuras práticas em sala de aula, visando contornar as dificuldades vivenciadas no contexto atual.

Referências

ALEXANDER, R. J. **Towards Dialogic Teaching**: rethinking classroom talk. York: Dialogos, 2008. ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 155-165, dez. 2002.

AMARAL, R. As deficiências na produção do texto escrito: um estudo de caso referente aos graduandos de comunicação social. **Identidade Científica**, v.2. n.2, p.221-235. Presidente Prudente-SP: 2011.

BARBOSA, N. M. O ensino da escrita em língua inglesa: uma perspectiva discursiva. In: International Congress of Critical Applied Linguistics, 1., 2015, Brasília, Brasil. **Anais [...]**. 2015. p. 1373-1390.

BARROS, S. C. B; NÚÑEZ, I. B. Produção textual e dificuldades de aprendizagem dos egressos de escolas públicas do RN na redação do ENEM 2014. In: Simpósio Nacional De Linguagens E Gêneros Textuais, IV., 2017, Campina Grande. **Anais IV SINALGE [...]**. Campina Grande - PB: Realize, 2017. p. 1-12.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (ed.). **Preparing teachers for a changing world**: What teachers should learn and be able to do. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, T. **Designing Writing Assignments**. Urbana: National Council of Teachers of English, 2008.
- HARMER, J. **How to Teach Writing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2013. 154 p.
- HARMER, J. Teaching Writing. In: HARMER, Jeremy. **How to Teach English**. Harlow: Pearson Education Limited, 2015. cap. 8, p. 112-122. ISBN 978-1-4058-4774-2.
- HASAN, K; AKHAND, M. Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. **Journal of NELTA**, v. 15, n. 1-2, 2010.
- HODGES, T. S. Theoretically Speaking: An Examination of Four Theories and How They Support Writing in the Classroom. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 90, n. 4, p. 139-146, 2017.
- JOHNSON, K. E. Defining a Sociocultural Perspective. In: JOHNSON, Karen E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. 1. ed. New York: Routledge, 2009. cap. I, p. 1-6.
- JÚDICE, N. Produção de textos escritos: dificuldades no contexto brasileiro. **Cadernos de Letras da UFF: Português em Debate**, Rio de Janeiro, ed. 29, p. 31-36, 2003.
- KROLL, B. Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course. In: CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: Heinle ELT, 2011. p. 219-232.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.). **Theories in Second Language Acquisition: An Introduction**. 1. ed. New York: Routledge, 2007. cap. 11, p. 197-220.
- MACHADO, A.R. ; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 10, n. 3, p. 619-634, 2011.



MALUF, M. R.; ZANELLA, M.S.; PAGNEZ, K. S. M. Metalinguistic abilities and written language in Brazilian research. **Boletim de Psicologia**, 2006, vol.56, n.124, pp. 67-92

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, Apr. 1998.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. 215 p.

PEREIRA, L. A. A formação de professores para o ensino da escrita. **Caderno de Formação de Professores**, Porto, n. 2, p. 35-49, 2001.

ROSSNER, R. How language teachers are made. In: ROSSNER, R. **Language Teaching Competences**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SOUZA, S. T. **Dificuldades encontradas na produção de texto em sala de aula**. Orientador: Nelson dos Santos. 2012. 28 p. Monografia (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Medianeira, 2012.

VILAÇA, M. L. C. O Poder do Professor como Elemento de Desconstrução do Conhecimento In: MONTEIRO, Maria J. P e BARBOSA, Heloísa G. (Orgs) **Caderno de Letras 21. Interação em Mídia e Sala de Aula**. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

VYGOTSKY, L.S. Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. cap. 6, p. 103-119.

ZAMEL, V.; SPACK, R. Teaching Multilingual Learners Across the Curriculum: Beyond the ESOL Classroom and Back Again. **Journal of Basic Writing**, New York, v. 25, n. 2, p. 126-152, Outono 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ759702.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

O BEM-ESTAR E O MAL-ESTAR DOCENTE: A DIALÉTICA IMPLÍCITA NAS RELAÇÕES ENTRE OS APECTOS PESSOAL E PROFISSIONAL

Kelison Ricardo Teixeira¹

Patrícia Sandalo Pereira²

Resumo

A docência apresenta-se como uma das principais funções laborais que tem passado por diversas reviravoltas e reivindicações, tanto da sociedade, quando atribui à categoria a chave para problemas de cunho familiar, quanto das esferas governamentais no que tange à divisão e ao cumprimento de conteúdos e à elaboração de novas estratégias que respondam a este cenário de constantes transições. Com o objetivo de discutir as relações que têm sido estabelecidas em pesquisas quanto aos aspectos pessoais e profissionais de professores e professoras, e, nesta perspectiva, refletir sobre os mecanismos causadores do bem/mal-estar docente, realizamos um estudo exploratório, de abordagem qualitativa centrado em uma revisão de literatura. Como resultado, obtivemos um panorama que indica um cenário mosaico de contradições em que as situações de bem-estar profissional condicionam-se ao perfil de resiliência nas condições laborais desencadeadoras do mal-estar e, no que concerne à dimensão pessoal, uma escassez de enfoque neste campo em benefício à análise da identidade docente. Inferimos que a atitude autotranscendente dos docentes enquanto movimento de sair de si em ajuda ao outro é notória e torna-se fator relevante para que estes professores continuem acreditando e produzindo sentido na docência, mas para a consolidação deste caminho, a gênese reflexiva é o “cuidar de si” para “cuidar do outro”.

Palavras-chave: Identidade docente; Bem-estar docente; Mal-estar docente; Formação de professores.

Abstract

Teaching is presented as one of the main labor functions that has undergone several plot twists and demands, both of society, when it is attribute to the category the key to family problems, as well as of the governmental spheres regarding the division and the fulfillment of contents and the development of new strategies that respond to this scenario of constant transitions. With the aim to discuss the relations that have been established in researches, regarding the personal and professional aspects of the teachers, and, in this perspective, to reflect on the mechanisms that cause teacher well-being / malaise, we conducted an exploratory study, with a qualitative approach centered on a literature review. As a result, we have obtained a panorama that indicates a mosaic scenario of contradictions in which professional welfare situations are conditioned by the profile of resilience in the labor conditions that trigger malaise, and, regarding the personal dimension is concerned, a lack of perspective in this field to benefit the

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: kelison.ricardo@yahoo.com.br.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: patricia.pereira@ufms.br.

analysis of the teaching identity. We infer that the self-transcending attitude of teachers as a movement to get out of themselves to help the other is notorious and becomes a relevant factor so that these teachers continue to believe and produce meaning in teaching, but to consolidate this path, the reflexive genesis is "take care of oneself" to "take care of the other".

Keywords: Teaching identity; Teacher welfare; Teacher malaise; Teaching training.

Introdução

No contexto das incessantes transformações ocorridas no campo do trabalho, a docência apresenta-se como uma das principais funções laborais que tem passado por diversas reviravoltas e reivindicações, tanto da sociedade, quando atribui à categoria a chave para problemas de cunho familiar, quanto das esferas governamentais no que tange à divisão e ao cumprimento de conteúdos e à elaboração de novas estratégias que respondam a este cenário de constantes transições.

Seabra e Silva e Dutra (2015) afirmam que a inserção e consequentemente a necessária capacitação para as novas tecnologias, e a massificação dos estudantes, tem resultado no aumento do volume e complexidade das atividades desenvolvidas pelos docentes, amplificando suas funções para além do intermédio do processo de aprendizagem dos alunos, sendo esta uma das fontes e dinâmicas desencadeadoras do processo de mal-estar docente.

Um dos precursores na proposta de uma definição para o mal-estar docente, Esteve (1999) identifica-o como sendo um sentimento decorrente dos efeitos contínuos de caráter negativo que acometem a personalidade do professor. O autor descreve dois grupos de fatores que concorrem para a manifestação do mal-estar na docência: os de primeira ordem, são aspectos internos à sala de aula, como as relações de confiança, o diálogo com os estudantes e outros elementos que abrangem o complexo de relações que se estabelecem entre professores e alunos e os de segunda ordem, os fatores ambientais, aqueles que relacionam-se ao âmbito externo à sala de aula e à escola, como a acumulação de exigências de vários setores da comunidade escolar, que interferem na efetividade da atividade docente.

Fossatti, Guths e Sarmiento (2013) sugerem outro grupo de fatores tidos como determinantes na forma de o professor (re)agir perante as adversidades, os fatores de terceira ordem, relativos à própria pessoa do docente, ou seja, “como seu modo de ser e de encarar a vida interferem diretamente em seu bem/mal-estar, em sua produção de sentido e em suas competências de resiliência” (p. 276).

Nesta perspectiva, importa ressaltar que há uma inter-relação entre estes fatores, pois, a atividade docente, sendo indissociável à individualidade do sujeito, pode sofrer influências tanto das variáveis externas à realidade da sala de aula, da constante necessidade de resignificação das diferentes relações mantidas com os saberes pelo corpo docente, quanto das condições psicológicas e sociais destes profissionais.

Autores da Psicologia, como Dejours (1992), Folkman e Lazarus (1991), acreditam que a condição de bem-estar dos docentes manifesta-se como efeito de subterfúgios utilizados pelos próprios indivíduos frente a situações adversas, em um devir de “fuga” às situações de mal-estar, além de necessariamente relacionarem-se à história de vida dos sujeitos em questão.

Por meio do trabalho, o indivíduo desenvolve-se, constrói seu *status* social, sentimento de identidade e pertencimento, constitui e mantém relações sociais por intermédio de trocas afetivas e econômicas, bem como partilha de experiências. As adversidades na atividade laboral docente podem trazer prejuízos tanto na manutenção desta identidade, como no desempenho do sujeito. Elementos como: autoestima, autoimagem, metas, aspectos motivacionais e o perfil sócio-histórico de vida podem ser fatores críticos neste processo.

Para Kenski (2017, p. 95), “pensar no papel do professor no atual estágio da sociedade é identificar uma multiplicidade de ações diferentes para a mesma função. O que vem a ser na atualidade este profissional, no final das contas?” Segundo Fourez (2008), consoante à ideologia da vocação, um professor é um ser provido de um *status* especial, que não realiza precisamente um ofício como os outros. Neste sentido, interpelar aos docentes, de níveis e formações diversificadas acerca de seus conflitos, anseios e motivações que permeiam suas trajetórias de vida pode indicar caminhos abertos para a reflexão de como esses agentes podem sensibilizar sua condição docente.

Rebolo e Bueno (2014) mencionam que aspectos relacionados à felicidade e o grau de satisfação no trabalho estão entre os temas raramente analisados por aqueles que se dedicam ao estudo da vida e do trabalho dos professores. É nesta perspectiva que se delineia a questão que norteou esta revisão: Quais as relações que têm sido estabelecidas nos trabalhos quanto aos aspectos pessoais e profissionais de professores e professoras?

Acompanhado por esta reflexão, em um viés qualitativo, foi realizado um levantamento de estudos sobre identidade e bem-estar/mal-estar docente tornados públicos por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A partir dos dois locais de busca, empregamos os termos escolhidos como descritores, citados a seguir, para selecionarmos produções científicas que atendessem ao seguinte critério: que contemplassem no seu título e/ou texto, pelo menos dois dos termos que foram selecionados para a busca (bem-estar docente; mal-estar docente; dimensão pessoal; prática docente; identidade docente). Observamos que as pesquisas cujas temáticas mais se aproximaram de nossos questionamentos iniciais foram publicadas no período 2014-2017, motivo do recorte temporal.

Após o levantamento de vários títulos pré-selecionados, foram lidos os resumos a fim de confirmar as relações estabelecidas e o foco da revisão. A partir desse procedimento, foram excluídas as produções científicas que não atendiam aos critérios. Com os descritores sequenciais mencionados e após os mecanismos de refinamento de busca, ao final, chegamos a uma relação de 05 produções, sendo elas dissertações de mestrado (QUADRO 1), as quais foram analisadas de acordo com os objetivos pretendidos.

Quadro 1 – Instrumentos que compõem o *corpus* da pesquisa

Instrumento	Descrição	Autor(a)	Ano	Código
Dissertação	Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras	Larissa Araújo Bastos Machado	2014	D1
Dissertação	Sobre o mal-estar docente: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do RS.	Clara Lisandra de Lima Silva	2014	D2
Dissertação	O conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de química e suas trajetórias de vida: possíveis relações	Renato Neves Rocha	2015	D3
Dissertação	Como me tornei professor: os saberes experienciais docentes e as histórias de vida de professores não-licenciados	Viana Patrício Barbosa Neto	2017	D4
Dissertação	Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da formação: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de Ciências	Elka Waideman Martinez	2017	D5

Fonte: Elaborado pelos autores.

A fase de análise ocorreu por meio da leitura na íntegra das cinco produções selecionadas. Com base nos seus aportes teóricos, trajetórias metodológicas e resultados alcançados, procuramos apreender seu movimento de forma a captar os mecanismos que puderam articular as relações entre os aspectos pessoais, apontados nos contextos de bem-estar/mal-estar docente e a consolidação da identidade docente.

Em meio aos conteúdos dispostos no *corpus* de análise, extraímos os fragmentos que consideramos responder aos nossos questionamentos. O procedimento de categorização foi realizado ao longo do processo de análise, a partir da identificação de unidades de relevância para a pesquisa no *corpus*, em função de seu caráter semântico e/ou de significação. Como resultado, chegamos a um grupo de duas categorias expostas a seguir.

As contradições reveladas

As unidades a seguir são indicadores das contradições de percepções de imagem profissional que podem ocasionar nos docentes, reações como: sentimentos contraditórios; negação da realidade e aceitação do conflito como uma realidade objetiva.

“[...] as concepções de mal-estar/bem-estar docente e profissionalização presentes nas produções brasileiras analisadas apontam para uma perspectiva de resiliência, que significa a busca pela adaptação e ajustamento dos sujeitos à realidade dada [...]” (D1).

“[...] o mal-estar docente é resultante de um conjunto de fatores que deflagram situações de estresse e ansiedade, derivadas da prática professoral e, daquilo que a ela se relaciona. [...]. Constatou-se, ainda, por intermédio dos professores que há aspectos de satisfação na docência, o que contrapõe uma ideia universalizada, a qual defende que a profissão é fonte apenas de desencantos [...]” (D2).

“[...] Ao resgatar lembranças acerca da personalidade marcante de um determinado professor ou de algum conflito vivenciado em um dado momento da vida escolar, as participantes refletem sobre características do professor que, na sua perspectiva, são desejáveis ou indesejáveis, influenciando, aparentemente, na formação da sua identidade profissional [...]” (D3).

“[...] ‘Nem por um momento em todos os anos na escola e na graduação queria ser professora. Na verdade, era a única coisa que eu não queria fazer na vida’ [...]. Essa transição da aversão à possibilidade é fortificada pela motivação e influência positiva que ela tem, não apenas com a admiração pela professora, mas com a satisfação de ver-se e fazer-se entendida pelos colegas-alunos [...]” (D4).

“[...] As relações que permeiam a profissionalização vão influenciando na construção da identidade, e a identidade junto aos seus conflitos e estratégias de superação trilham os caminhos de uma profissionalização [...]” (D5)

Jesus (2011) acredita que o bem-estar docente está ligado à motivação e à realização do professor além de a forma com que desenvolve competências e estratégias para enfrentar as dificuldades superando-as e melhorando sua prática. Os trabalhos analisados sinalizaram para um cenário mosaico constituído de: preceitos vivenciais marcados por características de humanização docente; padrões atitudinais voltados para a valorização e vivência de espaços e decisões de um coletivo muitas vezes não complacente às questões individuais; e a contínua

necessidade de princípios criativos expressos especialmente na criatividade metodológica da profissão em meio a uma realidade onde impera a falta de recursos educacionais e apoio social.

Franco (2008) reitera esta percepção ao mencionar que este é um quadro permeado por dissonâncias, “[...] o que pode demonstrar que o sujeito não está totalmente ‘engessado’ por suas condições formativas, pois ainda é capaz de estranhar” (p. 111). A autora atesta que essa perplexidade é um sítio da possibilidade pedagógica: a apreensão, o estranhamento, as divergências indicam que há ainda um lugar para a edificação de um fazer significativo.

Dimensão profissional em detrimento à dimensão pessoal

Esta categoria sinaliza para o perfil dos artifícios e o panorama das atitudes e ações que têm se estabelecido como processo de constituição da identidade docente.

Os resultados indicaram uma multiplicidade de análises utilizadas nas pesquisas, com pressupostos bem definidos, mas não contemplaram como as influências do cenário pessoal podem refletir na busca da identidade ou mesmo a condição docente e como as questões pessoais interferem no desempenho e organização para o trabalho docente. As narrativas autobiográficas e os mecanismos de construção da identidade docente mostraram-se como os principais alicerces das diferentes vias metodológicas nos trabalhos analisados.

“[...] Há uma relação entre o estresse dos professores e a diminuição da satisfação profissional, assim como entre o absentismo e a intenção de abandonar a profissão [...]” (D1).

“[...] Ao sentir-se desconfortável no exercício da profissão, o educador tende a instaurar algumas alternativas, que aliviam a ansiedade relacionada ao fato. Assim, afasta-se das atividades trabalhistas, utilizando comprovações legais dadas por atestados médicos, os quais podem indicar a incidência de enfermidades, como também por meio de justificativas verbalizadas para a direção da escola [...]” (D2).

“[...] é considerado essencial para a escolha profissional não somente o conhecimento que ele tem de si mesmo, mas também o conhecimento do projeto dos pais, o processo de identificação e o sentimento de pertencimento à família, assim como o valor dado às profissões pelo grupo no qual o indivíduo está inserido [...]” (D3).

“[...] talvez a profissão docente seja a que a base de referência para a atuação profissional possa ser considerada a mais ampla no que diz respeito às vivências, tidas em períodos anteriores ao do mundo do trabalho [...]” (D4).

“[...] conforme passavam as semanas, ficava claro que para a professora manter a postura que mantinha demandava um ideal e uma noção também política, ética e imaginária de si, do por que enfrentar, por que fazer, por que inventar, se propor e refazer seu trabalho todos os dias [...]” (D5).

O panorama apresentado nos excertos apresentados anteriormente vai ao encontro do que diz Franco (2008) acerca das dimensões pessoal e profissional docente: “Sabe-se que a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática” (p. 113).

Um fio condutor de análise é que o saber e a condição de ser dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e nos aspectos motivacionais que extrapolam a sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes e estratégias para os conflitos, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados à sua vida pessoal e a esse trabalho. Neste sentido, o saber está a serviço do trabalho tanto quanto o autoconhecimento está a serviço das situações de mal-estar e bem-estar docente. Isso significa que as relações dos professores com os saberes e o conhecimento de si, nunca são relações estritamente cognitivas: “são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2016, p. 19).

Considerações Finais

A investigação da atividade docente na atual sociedade, segundo Kenski (2017), indica a existência de algumas funções que a autora considera estruturais, ou seja, “[...] que definem o papel do professor como profissional que responde às expectativas da sociedade” (p. 96) as quais, abstraindo as múltiplas perspectivas espaço-temporais, suportam as mais variadas e ininterruptas inovações verificadas na área educacional sendo, portanto, intrínsecas à ação docente. A reflexão da autora se encaminha para a valorização do professor como pessoa:

Pessoa que em todas as épocas lida com outras (jovens, adultos, crianças), mediando interações comunicativas no ato de ensinar e aprender. É neste papel de professor-pessoa que vou buscar o que caracteriza a sua ação, sua função como aquele que ensina e, ao ensinar, também aprende. (KENSKI, 2017, p. 96).

Tardif (2016, p. 10) afirma que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino”, mais além, asseveramos que não pode ser separada do que constitui o docente como pessoa, seus princípios e sua trajetória sócio-histórica. Outra assertiva do autor corrobora para esta visão: “o saber dos professores é o saber deles e está

relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional” (p. 11).

As relações que têm sido estabelecidas nos trabalhos analisados acerca das dimensões pessoal e profissional docente apontam que a crise de identidade dos professores, objeto de consideráveis discussões nos últimos tempos, não se coloca isenta a esta evolução que foi instituindo uma dicotomia entre o “ser” pessoal e o “ser” profissional. Inferimos que há uma interlocução dialética estabelecida entre os mecanismos e situações que emolduram o bem-estar e o mal-estar docente que, ao mesmo tempo que se distancia dos aspectos pessoais do indivíduo em benefício de questões inerentes ao seu trabalho, promove uma aproximação no momento em que não faz distinção de seu campo profissional.

A atitude autotranscendente dos docentes enquanto movimento de sair de si em ajuda ao outro é notória e torna-se fator relevante para que estes professores continuem acreditando e produzindo sentido na docência, mas para a consolidação deste caminho, a gênese reflexiva é o “cuidar de si” para “cuidar do outro”.

Na perspectiva de caminharmos para o bem-estar na docência, resultante de uma trajetória de vida com produção de sentido, é necessário entender o binômio indissociável pessoal-profissional e reconhecer a necessidade de garantirmos os valores vivenciados em dimensão ontologicamente pessoal dos docentes para que subsidie os pensamentos e ações do “ser docente”.

Referências

ARBOSA NETO, V. P. **Como me tornei professor: os saberes experienciais docentes e as histórias de vida de professores não-licenciados**. Dissertação (Mestrado em Ensino), Campus Avançado Profª. Maria Elisa de A. Maia – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017, 153p.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Editora Cortez – Oboré.1992.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. Coping and Emotion, in A. Monat, R. S. Lazarus (Eds.), **Stress and Coping, an Antology**. New York: Colombia University Press. 1991.

FOSSATTI ; GUTHS, H. ; SARMENTO, D. F. Perspectivas para o bem-estar na docência: trajetória de vida e produção de sentido. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 13, p. 271-298, 2013.

FOUREZ, G. **Educar** - docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP: USP, 2008, v. 34, nº 1, p. 109-126, jan./abr.

JESUS, S. N. **Avaliação da Motivação e do Bem/Mal-Estar dos Professores. Estudo Comparativo entre Portugal e Brasil**. LAPESAM/ GMPEPPE/UFAM/CNPq/ EDUA – ISSN 1983-3415 – Ano 4, Vol VII, nº2. HUMAITÁ-AM, JUL-DEZ. 2011.

KENSKY, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P.(orgs.) **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo, SP: Cengage, 2017, p. 95-106.

MACHADO, L. A. B. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, 2014, 132p.

MARTINEZ, E. W. **Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da formação: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2017, 167p.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education (Online)**, v. 36, p. 323, 2014.

ROCHA, R. N. **O conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de química e suas trajetórias de vida: possíveis relações**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas – Universidade Federal de Santa Cruz, 2015, 112p.

SEABRA, M. M. A.; SILVA E DUTRA, F. C. M. Intensificação do trabalho e percepção da saúde em docentes de uma Universidade pública Brasileira. **Ciencia & Trabajo**, v. 17, p. 212-218, 2015.

SILVA, C. L. L. **Sobre o mal-estar docente: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do RS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, 2014, 104p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 17ª ed., 2016.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LEITURA

Patrícia Cardoso Batista¹

Sheila Oliveira Lima²

Rosângela Maria de Almeida Netzel³

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da formação do professor para o ensino de leitura na escola. Em vista disso, retrata-se uma experiência de formação acerca do tema, ministrada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. A questão principal de investigação diz respeito à contribuição dos pressupostos da Linguística, nas concepções de leitura dos pós-graduandos, sobretudo no tocante à subjetividade leitora. O tema é relevante, visto que o ensino da leitura e a formação de leitores apresentam-se como desafio em diferentes segmentos educacionais. Para tanto, nesta pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, considerou-se o levantamento bibliográfico quanto à importância da formação de professores para o ensino da leitura, além de referenciais que se localizam na interface entre Linguagem e Psicanálise, teoria apresentada no decorrer da disciplina em questão. Como instrumento para coleta de dados foi utilizado um questionário aberto, com uma pergunta única, à qual três participantes responderam. Os participantes posicionaram-se, em sua maioria, como professores refletindo sobre suas próprias concepções e práticas, problematizando as formas como o ensino de leitura tem ocorrido nas escolas. Os resultados apontam para uma reflexão sobre a importância de se inserir ou reforçar nos cursos de formação docente inicial e continuada os estudos de pressupostos referentes à formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura; Ensino; Escola; Subjetividade; Formação docente.

Abstract

This article aims to reflect on the importance of teacher training for teaching reading in school. In view of this, a training experience about the subject are we presented, carried out within the framework of the Graduate Program in Language Studies of the State University of Londrina. The main research question concerns the contribution of the linguistic presuppositions, in the conceptions of reading of the post-graduate students, especially in relation to the reading subjectivity. The theme is relevant, since the teaching of reading and the formation of readers present themselves as a challenge in different educational segments. For this, in this qualitative study, characterized as a case study, it was considered the bibliographical survey about the importance of teacher training for reading teaching, as well as references that are in the interface

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: patty_jbt@hotmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: sheilaol@uol.com.br

³ Doutoranda em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: roalmeidaprofe@gmail.com

between Language and Psychoanalysis, theory presented during the course of the discipline in question. As an instrument for data collection, an open questionnaire was it used, with a unique question, to which three participants answered. The participants were mostly teachers as reflecting on their own conceptions and practices, problematizing the ways in which reading teaching has taken place in schools. The results point to a reflection on the importance of inserting or reinforcing in the courses of initial teacher training and continuing the studies of assumptions regarding the formation of readers.

Keywords: Reading; Teaching; School; Subjectivity; Teacher training.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da formação do professor para o ensino de leitura na escola. Esse profissional atua como mediador frente à formação de leitores na instituição escolar, pois ocupa o papel de mediador. Nesse contexto, defendemos que, em uma mediação de leitura efetiva, deve-se considerar a subjetividade do leitor, pois esta, segundo Jouve (2013), é evocada na leitura. Contudo, essa é uma concepção pouco conhecida entre os profissionais atuantes com a leitura. Por isso, a relevância de proporcionar a esses profissionais momentos que coloquem o tema em pauta, afim de que expandam seu arcabouço teórico-metodológico e repensem suas práticas em sala de aula.

Na experiência de formação aqui apresentada, os referenciais teóricos relativos a essa concepção, que se encontram na interface entre Linguagem e Psicanálise, embasaram a oferta de uma disciplina da pós-graduação *stricto sensu*, em uma reflexão teórica, que se constituiu também em tentativa de sensibilizar os pós-graduandos para a importância de considerar o leitor em sua singularidade. A disciplina “Ensino de leitura na escola” é ofertada anualmente, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, para mestrados e doutorandos, que foram entrevistados, no ano de 2018, ao final da disciplina, sobre as impressões sobre o ensino de leitura constituídas a partir das reflexões realizadas em sala de aula.

O professor e a leitura

Machado (2016) aponta que a escola é a segunda chance para muitos estudantes que não dispuseram em casa de livros e pais leitores. Nessa perspectiva, a autora expõe que, diante da consciência da importância da escola na formação de leitores, muitas ações surgem em apoio à

produção editorial, campanhas de fomento à leitura, encaminhamento de livros à escola, entre outros. Contudo, segundo Machado (2016), esquecem-se de incluir o papel dos professores perante tudo isso.

Diante disso, Machado (2016) questiona a formação dos professores, que não tem despertado no docente o amor pela literatura, pois há muitos que não leem ou não têm nem mesmo uma boa relação com o livro. Por conseguinte, isso reflete no tratamento da leitura na escola.

Frente a uma realidade como essa, é preciso refletir sobre como a leitura precisa estar presente na vida do professor para que esteja na vida do aluno. Como este vai escolher boas leituras para seus alunos, se pouco lê? Machado (2016) alega que, quando se trata de livros infantis com pouco texto, pode ser que ao folhear, o bom professor consiga saber do que se trata e falar com entusiasmo aos alunos. Mas, quando se trata de livros maiores, só com a leitura é possível fazer o mesmo, antes de oferecê-los aos alunos. Senão, fica-se à mercê do que o mercado editorial dita como bom ou ruim.

O ensino de leitura no Brasil é um tema que atrai a atenção de diversos pesquisadores e gera preocupação nos docentes, dado que se espera que, pela formação, alcancemos alunos que leiam mais, e com a qualidade adequada. Nesse sentido é que cursos voltados à formação de professores não trazem receitas prontas para serem aplicadas em suas realidades, mas apresentam novas teorias, cabendo aos docentes adaptá-las e pensá-las de acordo com sua realidade.

A leitura pode colaborar de diferentes maneiras para o exercício da cidadania, seja ampliando a autonomia quanto à busca de saberes, linguísticos ou de outra ordem, seja ainda na construção de si mesmo, a partir das experiências de um outro lugar ou um outro tempo, e o incentivo à formação de leitores pode ocorrer por meio da mediação, na escola, de modo que o professor pode “transmitir o amor pela leitura”, de maneira sutil e hospitaleira, ajudando na ampliação dos horizontes dos leitores em potencial, estando para isso bem preparado na teoria e na prática referente à leitura que vai além do utilitário (PETIT, 2009). Dessa forma, a presença de mediadores no ambiente escolar é essencial, e os professores precisam assumir essa tarefa, para que a leitura seja efetivamente um bem cultural e uma ferramenta a que o indivíduo possa ter acesso, levando-a para além dos bancos escolares.

A formação de professores

Para Nóvoa (1992) a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, visto que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas a partir da reflexão sobre as práticas. Logo, trata-se de uma (re)construção permanente.

Nessa mesma linha, Perrenoud (1999) afirma que, para alcançar uma educação eficaz, seria necessário elevar o nível de formação e profissionalização dos professores. Para ele, a formação de professores deve preparar para uma prática reflexiva, inovadora e cooperativa. Sendo assim, a prática reflexiva não é inteiramente solitária, pois pode se apoiar em conversas com outros profissionais, ou mesmo apelar para especialistas externos, como têm feito os estudantes que optam por cursar uma disciplina sobre o ensino de leitura na escola.

Contudo, segundo Nóvoa (1992), no que se refere à troca de experiências e diálogos com outros professores na escola, a própria organização da instituição parece não favorecer a partilha de conhecimento profissional, que muitas vezes só é encontrada em locais destinados à formação.

Sendo assim, os próprios docentes, em sua maioria, percebem a necessidade de aprimoramento, levando-os a buscarem por formação específica. Logo, por vezes, a iniciativa vem do próprio profissional em acessar novas perspectivas a fim de enfrentar seus desafios em sala de aula.

Quanto ao trabalho na formação de professores, Nóvoa (1992) declara ser essencial investir nos saberes que o professor possui, trabalhando-os de uma perspectiva teórica e conceitual, porque, as situações-problema vivenciadas por eles são únicas, por isso exigem autodesenvolvimento reflexivo. Por conseguinte, a formação para professores permite que relacionem sua prática à teoria, ou vice-versa.

A preparação do professor para o ensino de leitura se consolida a partir dos cursos de formação inicial, continuada ou mesmo em cursos de pós-graduação, como no caso descrito aqui. Os cursos de formação de professores têm o desafio de proporcionar conhecimentos teóricos a fim de que este possa pensar e rever sua prática em sala de aula, adequando-a à sua realidade.

Outro ponto importante é que a realidade suprime a formação de professores dentro do próprio local de trabalho, e, mesmo quando essa acontece, é limitada a outros assuntos que não a leitura literária. Colomer (2007) argumenta que, historicamente, os professores se inclinaram para textos informativos, pois os consideravam de fácil entendimento e de fácil controle frente às sutilezas e à subjetividade permitidas nas leituras literárias.

Nesse contexto, a disciplina “Ensino de leitura na escola” traz uma concepção de leitura e leitor, pouco divulgada entre os professores, que é a leitura como uma atividade complexa e o leitor enquanto sujeito singular que evoca sua subjetividade quando lê.

Leitura e subjetividade

Na leitura, segundo Barthes (2004) o leitor não decodifica, mas “sobrecodifica”, pois também imprime suas próprias impressões no texto. Para ele, por vezes, a leitura desperta tantas ideias, excitações e associações, que o leitor lê “levantando a cabeça”.

Entretanto, Barthes (2004) explicita que por muito tempo preocupou-se mais com o autor, com o que ele “quis dizer”, do que com o leitor e o que ele entendeu. Essas informações nos remetem ao caso da escola, que, na maior parte das situações, preza pelas leituras dos críticos e se esquece de seus leitores reais: os alunos.

O leitor real, segundo Jouve (2002, p. 15) “apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente”. Para o teórico francês, temos o leitor inscrito no texto, e o leitor que segura o livro nas mãos. A esse respeito, Petit (2009) expõe que os leitores são seres livres que não se pode dominar, nem mesmo controlar, sendo justamente por esse motivo, que houve épocas em que se temeu os efeitos do livro e a solidão do leitor com o texto. Porém, ainda hoje isso permanece e se reflete no ensino, pois tem se controlado o acesso direto ao livro, utilizando-se fichas, trechos escolhidos, interpretações pré-estabelecidas, de modo a dar a mínima liberdade ao leitor. Entretanto, mais profícuo para o ensino seria compreender que a subjetividade vem à tona na leitura.

Nessa perspectiva se inscreve a subjetividade do leitor, que, para Jouve (2013, p. 53) está presente em toda leitura, dado que “cada um projeta um pouco de si na leitura, por isso a relação da obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. Isso, fica evidente nas próprias escolhas de textos dos leitores, pois o teórico afirma que é mais fácil o aluno se interessar por algo que fale dele próprio.

Jouve (2013) expõe que a leitura evoca uma subjetividade no que se refere à construção da imagem mental das personagens, a partir da memória pessoal, ou da identificação com estas, por isso atuantes no plano afetivo. Em outro viés, ainda pode ser motivada, no plano intelectual, a partir das indeterminações do texto, como no caso de ambiguidades, falta de informações necessárias (branco), falta de integração semântica (resíduo), e as contradições.

A consideração da subjetividade do leitor no ensino visa, segundo Rouxel (2012, p. 281), “acolher os afetos dos alunos e incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura” Para a teórica francesa, formar leitores literários exige que o leitor tenha uma relação viva com o texto. Logo, implica o investimento subjetivo do leitor, que completa o sentido do texto.

Encaminhamentos metodológicos

A coleta de dados deu-se por meio de questionário aberto, com uma questão aberta, direcionada aos pós-graduandos matriculados na disciplina “Ensino de leitura na escola”, apresentada de forma a solicitar um relato sobre reflexões estabelecidas a partir das discussões ocorridas nas aulas.

Diante da proposta, realizada em meados do ano de 2018, houve adesão de três participantes, identificados aqui por códigos alfanuméricos de P1 a P3. Dentre os três, dois o fizeram a partir de anotações manuscritas ao final da última aula da disciplina, e um participante enviou suas considerações digitadas, via e-mail.

Resultados: pontos de vista sobre o ensino de leitura e a formação de leitores

O primeiro apontamento, mediante o questionário aberto é referente ao ponto de vista que cada participante evidenciou em sua resposta, de estudante, professor e/ou pesquisador. Logo, temos um panorama do papel social institucional do participante.

Nesse sentido, P1 expõe seu ponto de vista enquanto pesquisador:

Quadro 1 - Depoimento de P3

Penso que o processo de leitura é, assim como todos os outros, muito complexo. Princípios da leitura passam por públicos de todas as faixas etárias como, por exemplo a consideração da subjetividade do leitor. Cada aluno é singular em razão de suas experiências, vivências, leituras anteriores e impressões.

Agora penso que apesar de haver habilidades e técnicas de leitura elas sozinhas não garantem a apreensão da leitura e a participação de todos os alunos.

Ensinar leitura e propiciar esse momento aos alunos é uma arte.

Fonte: As autoras.

O depoimento P1 evidencia que além de perceber a subjetividade do leitor como inerente ao ato de ler, sua fala remete ao posicionamento de Jouve (2002-2013), no que se refere à leitura e ao leitor. Mais adiante, ele ainda aponta, que a partir dos estudos proporcionados,

compreendeu as dificuldades do ensino de leitura na escola, chegando a dizer que trabalhar com a leitura é uma “arte”. Nesse sentido, percebemos que trouxe os pressupostos de Petit (2009, p. 22), para quem “a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”. Diante desses apontamentos, verificamos que a disciplina trouxe ao discente uma nova perspectiva para o ensino de leitura, o qual passou a considerar a subjetividade que está em jogo na leitura.

Outro depoimento é de P2, no qual se coloca enquanto professor.

Quadro 2 - Depoimento de P2

A disciplina Ensino de Leitura na Escola me trouxe novamente para um lugar de pesquisador que havia sido um pouco perdido em razão da sobrecarga de trabalho.

Pensar no ensino de leitura, a partir das experiências adquiridas no decorrer da disciplina, tornou-se um processo contínuo de preocupação com o meu papel de professora.

O aporte teórico advindo das aulas e textos teóricos me trouxe uma nova perspectiva e ideias para novas pesquisas e atuação em sala de aula. A fala da professora, por sua vez, me fez refletir constantemente a respeito de minha formação e meus ideais, talvez as razões pelas quais me tornei docente. Uma experiência incrível.

Fonte: As autoras.

P2 traz um ponto muito importante, no que se refere à importância do investimento na formação de professores para o ensino de leitura na própria instituição em que atua. Comenta sobre a importância do próprio trabalho ofertar formação, para que o docente não tenha que procurar a formação fora do trabalho, pois no caso dele, houve disposição para buscar fora, mas nem todos têm essa iniciativa, ficando sem formação na maioria dos casos. Ele pôde se ver novamente como pesquisador, o que parece não ter ocorrido nas formações ofertadas em seu trabalho. O professor precisa se ver sempre como pesquisador.

A disciplina “Ensino de leitura na escola” levou P2 a se questionar sobre sua prática docente, sua formação, suas ideias, com um olhar subjetivo para sua docência, que só pode ser despertado a partir das reflexões teóricas, relacionadas pela própria participante às suas práticas, em contato com novos referenciais, que tocavam no tema da leitura e da subjetividade. Diante disso, torna-se visível a importância de estudos teóricos para a atuação docente.

As considerações de P3 remetem a um ponto de vista de professor, com postura de pesquisador, refletindo criticamente sobre o ensino de leitura na escola, citando o livro didático e as práticas usuais de ensino, que suprimem o leitor e enfatizam muito o texto.

Quadro 3 - Depoimento de P3

O ensino da leitura na escola e a formação do leitor literário são questões que precisam ser repensadas nas práticas de sala de aula. Independentemente do que tem sido apontado por alguns instrumentos avaliativos

e “medidores” em relação ao hábito da leitura dos nossos estudantes, o que tenho analisado em sala de aula é um afastamento desses em relação à leitura, principalmente no tocante ao texto literário, à obra literária.

O trabalho com a leitura passou a ser exclusivamente com atividades de interpretação textual, de identificação de partes, reconhecimento da estrutura de determinado gênero, análise linguística... Isso tudo reforçado pelo uso do livro didático que também assume uma perspectiva de leitura voltada exclusivamente ao texto. Há realmente pouco espaço para o leitor. São atividades, muitas vezes, mecânicas e pouco críticas.

Esse processo se estende por todo o ensino básico. E, quando o aluno finaliza essa parte da educação formal, pode-se questionar qual a contribuição da escola na formação dele enquanto leitor. Pode-se questionar também qual a participação da escola na garantia do direito à literatura, como defende Candido.

É nesse e sobre esse cenário que gostaria de analisar a disciplina *Ensino de Leitura na escola*.

Durante as aulas, tive contato com muitos autores e perspectivas de leitura que eu não conhecia. Tais leituras foram, em muitos momentos, difíceis e desafiadoras. Difíceis tanto no sentido literal de compreensão do texto em si e dos conceitos tratados, como difíceis no sentido de refletir sobre tais conceitos e a prática em sala de aula. Explico: sem a intenção de assumir a culpa diante da não efetivação de um trabalho com a leitura na escola, ao discutir outras possíveis formas de pensar a leitura e o que se tem realizado na escola, fica a sensação de que há uma distância, uma lacuna entre o que se poderia fazer e os modos como o trabalho com a leitura tem se realizado.

Nesse aspecto, penso muito na relação entre a leitura e a subjetividade – questão tão discutida nas aulas. E penso por que não há muito espaço para essa subjetividade e para o leitor dentro das aulas, dentro da própria escola. Tudo que é relacionado à leitura, no contexto escolar, passa por movimentos muito burocráticos e de controle. De forma geral, há um apagamento das diferenças e uma tentativa de uniformização dos alunos, de seus resultados, dos seus aprendizados...

Longe de descaracterizar a função e organização escolar, penso se haverá um dia possibilidade de trabalho, não de um professor, mas de uma assunção real de outras concepções de leitura que permeiem o trabalho na escola de forma tão “natural” – institucionalizada – como se tornaram as atividades de leitura/interpretação textual realizadas com os alunos. Talvez quando se trate de leitura, esse ponto – o da interpretação de textos – seja o ponto em comum entre o trabalho com a leitura com os professores de língua portuguesa.

Nessa linha, acredito que a disciplina tenha despertado muitas perguntas e questionamentos. Agora é preciso, de alguma forma, que tais discussões possam chegar até mais professores. É preciso ampliar o debate e repensar as práticas com o trabalho com a leitura em sala de aula.

Fonte: As autoras.

Os apontamentos de P3 trazem importantes reflexões, sobretudo por criticar o fato de que para o “sistema” educacional atual, o leitor não tem vez. De modo que persiste a desconsideração da subjetividade, que afasta o aluno de uma visão de si enquanto leitor, e essa concepção continua permeando os direcionamentos oficiais e a formação de professores. Assim, a fala de P3 alerta para a necessidade de uma mudança de paradigma no ensino de leitura que esteja presente, inclusive, nas políticas públicas relacionadas à escola.

No depoimento de P3, destaca-se a ideia de que ainda persistem “movimentos muito burocráticos e de controle”, gerando o que chama de “um apagamento das diferenças e uma tentativa de uniformização dos alunos, de seus resultados, dos seus aprendizados...”. Nesse sentido, evidencia que as reflexões propiciadas no decorrer da disciplina puderam ser relacionadas às práticas que ocorrem em uma ampla dimensão, questionando-as.

Tomando as considerações dos participantes em conjunto, fica evidente que a consideração da subjetividade no ensino de leitura parece ser algo novo a todos os professores

que participaram da pesquisa, de modo que é preciso ter maior divulgação sobre essas possibilidades.

Ressalta-se, ainda, que P3 parece tocar em uma questão mais ampla: a consideração dessa complexidade da leitura nas orientações oficiais, pois cita a questão de que tais teorias tenham um espaço real legitimado na escola, o que parece estar longe de acontecer, ainda mais porque nas formações docentes esse aporte teórico ainda não se faz presente, e talvez não chegue a fazer parte, pois os interesses das políticas educacionais se distanciam das questões da subjetividade como motivadora ao processo de formação, pautando-se por exemplo em avaliações de larga escala e índices que medem quantitativamente os leitores.

Considerações finais

Os dados indicam que a partir dos estudos teóricos proporcionados na disciplina, os participantes puderam expandir seus conhecimentos, mediante os estudos. Nesse sentido, as reflexões possibilitaram compreender que a formação do professor para o ensino de leitura é essencial, uma vez que expressaram seus posicionamentos e questionamentos advindos de sua prática a partir da teoria.

Por fim, deve-se ressaltar o fato de que os estudos sobre a subjetividade leitora, apesar de já representarem uma força dentro da educação em países como a França, marcando presença nas próprias orientações oficiais daquele país, no Brasil ainda ocupam um lugar marginal, tanto na pesquisa quanto na docência, tendo em vista que se trata de uma concepção pouco conhecida, de acordo com os dados apresentados.

Referências

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

JOUE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

JOUE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65



LIMA, S. O. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. **Terra Roxa e Outras Terras**, v. 31, p.18-30, dez. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1992.

MACHADO, A. M. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Catani. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. Crítica da Anped, n. 12, p. 5-21, dez.-set. 1999.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *In*: **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO: SONHO OU REALIDADE?

Annecy Tojeiro Giordani¹

Lúcia Aparecida Ancelmo²

Vera Adriana Huang Azevedo Hypolito³

Fabiane Mazanatti Mirandola⁴

Antonio Paulo Guillen Hurtado⁵

Carlos Cesar Garcia Freitas⁶

Resumo

Atualmente, a qualidade da educação tem sido bastante discutida e com isso a formação docente assume um papel de destaque. A formação continuada é associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano escolar e na ideia de inovação e aprendizagem constante de novos conhecimentos que constituirão seu repertório. O desenvolvimento quantitativo e qualitativo na produção de conhecimentos e saberes, para que possam se concretizar em ensino e aprendizagem, demandam uma atuação profissional que tenha alinhamento e embasamento científico para aplica-los na docência. Desta forma, este estudo objetiva identificar quais aspectos influenciam professores de duas instituições públicas de ensino que ofertam Cursos Técnicos / Profissionalizantes a realizarem ou não formação continuada no âmbito do *Stricto Sensu*. Foram utilizados dados de natureza qualitativa e quantitativa, a partir de um questionário aplicado a professores de duas instituições de Ensino Técnico, além do levantamento bibliográfico e da legislação pertinentes ao tema. Nesse sentido, buscou-se apoio em aspectos teóricos e legais sobre formação continuada, assim como, subsídios para a análise dos dados, os quais foram categorizados, codificados e analisados, conforme a metodologia de Análise de Conteúdo. Foi possível identificar que, embora os profissionais apontem dificuldades na realização de cursos *Stricto Sensu* enquanto formação

¹ Professora Associada da Universidade Estadual no Norte do Paraná, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. annecy@uenp.edu.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. luancelmoadm@hotmail.com.

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. verahypolito@gmail.com.

⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. fabianemazanatti@yahoo.com.br.

⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. antoniopauloguillen@gmail.com.

⁶ Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. cesarfreitas@uenp.edu.br.

continuada, o exercício da docência e a necessidade de conhecimento nessa área são os principais fatores motivacionais para sua realização.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Ensino Técnico.

Abstract

Currently, the quality of education has been discussed a lot, and because of it, teacher education starts playing a prominent role. Continuing education is associated with the improvement of pedagogical practices developed by teachers in their daily school life and the idea of innovation and constant learning of new knowledge that will constitute their repertoire. The Quantitative and qualitative development in the production of knowledge and instruction, so that they can materialize in teaching and learning, require a professional action that has a wide range of scientific basis for applications in teaching. In this way, this study aims to identify which aspects influence teachers from two public institutions that offer Technical / Vocational Courses to carry out or not continuous training within the scope of *Stricto Sensu*. Data were obtained of a qualitative and quantitative nature, based on a questionnaire applied to the teachers from two educational institutions, in addition to bibliographic and the legislation survey. In this sense, we sought support in theoretical and legal aspects of continuing education, as well as, the subsidies for data analysis, which were categorized, coded and analyzed, according to the Content Analysis methodology. It was possible to identify that, although the professionals indicate difficulties in the accomplishment of *Stricto Sensu* courses while continuous education, the teaching exercise and the need for knowledge in this area are the main motivational factors for its accomplishment.

Keywords: Continuing education; Teachers; Technical education

Introdução

Segundo Tardif (2014), nas últimas décadas a formação de professores vem sendo reestruturada em muitos países, tendo como perspectiva considerar os diferentes saberes necessários para o exercício da profissão docente e a realidade específica do trabalho cotidiano dos professores. No Brasil, a formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9394/96, mais especificamente, nos artigos 61 a 67 que deliberam critérios a esse respeito. O artigo 67 da LDBEN prevê que os sistemas de ensino deverão promover a formação dos profissionais da Educação bem como a sua valorização, por meio de plano de carreira e progressão profissional (BRASIL, 1996).

A formação continuada é associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e na ideia de inovação e aprendizagem constante de novos conhecimentos que constituirão seu repertório (GAUTHIER et al., 2006). Deste modo, o professor necessita

mobilizar diferentes saberes para que amplie o conjunto de possibilidades no ensino de sua disciplina. Já, a oferta de cursos técnicos profissionalizantes está prevista nos artigos de 36A à 36D, nos quais são estabelecidos critérios para a oferta dessa modalidade com fins de promover o preparo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996).

Este estudo foi realizado em duas instituições públicas de ensino com oferta da modalidade de Ensino Técnico Profissionalizante, uma no Estado de São Paulo mantida pelo Centro Paula Souza (neste estudo, nominada IE1) e outra no Estado do Paraná mantida pela Secretaria de Estado da Educação (denominada IE2) a partir da seguinte questão norteadora: “Quais aspectos influenciam professores de escolas técnicas a procurarem por formação continuada no âmbito do *Stricto Sensu*?”

A fim de investigar os motivos pelos quais os professores das escolas técnicas buscam formação continuada, tendo em vista a não obrigatoriedade deste complemento para a sua atuação na instituição, foram estabelecidos os objetivos: a) conhecer os aspectos que influenciam na busca por formação continuada, apontados pelos professores; b) identificar as dificuldades encontradas pelos professores à realização da formação continuada e; c) identificar os motivos que levam os professores a não realizarem a formação continuada.

Formação Continuada

O desenvolvimento quantitativo e qualitativo na produção de conhecimentos e saberes, para que se concretizem em ensino e aprendizagem, demandam uma atuação profissional que tenha alinhamento e embasamento científico para aplicá-los na docência. A esse respeito, Tardif (2014, p. 340) considera que “[...] os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea.”.

Considerando a importância da formação continuada à docência, Libâneo (2004, p. 34) a defende tendo em vista que os professores “[...] aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho...” Ou seja, é onde produzem sua profissionalidade, um conceito atualizado de formação continuada.

No Brasil, o parágrafo único do artigo 62A da LDB 9394/96, prevê que a formação continuada deve ser uma garantia aos profissionais da Educação, nas áreas de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), contempla a

formação de professores como estratégia de algumas metas, com vistas ao alcance de uma educação de qualidade (BRASIL, 2014).

Às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissionalizante (BRASIL, 2012), o profissional para atuar no Ensino Técnico deve ter domínio dos saberes pedagógicos e disciplinares específicos de sua área do conhecimento. Assim, os professores “[...] precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente [...]” (BRASIL, 2012, p. 55-6).

Nessa perspectiva, os professores iniciantes deparam-se com desafios diferentes daqueles mais experientes. Entretanto, mesmo os com mais experiência, também podem ser surpreendidos por desafios que necessitarão ampliar seu repertório de conhecimentos. Nesse sentido, o tempo de trabalho no magistério possibilita que o professor aumente progressivamente o seu domínio profissional, porém, tão importante quanto a formação inicial, a formação continuada lhe dará suporte às demandas reais e atuais (TARDIF, 2014).

Libâneo (2004) assevera que apesar da legislação nacional amparar a formação continuada aos profissionais da Educação, muitas vezes, na prática, a formação continuada nem sempre é uma prioridade das políticas públicas, ou ainda, são desenvolvidas com precariedade. Embora em alguns casos os órgãos públicos não desenvolvam políticas de formação continuada que atendam às necessidades educacionais e de profissionalização dos professores, muitos buscam-na por conta própria, fato que Libâneo (2004) considera um comportamento proativo e autônomo. Sem dúvida, para esse autor, a formação continuada é um eixo da Educação que precisa ser priorizado, pois é uma das fontes do desenvolvimento pessoal e profissional, da aquisição de melhores salários e condições de trabalho, além de um requisito imprescindível para a melhoria da qualidade da Educação.

Encaminhamento metodológicos

Pesquisa de caráter qualitativo, buscou pela técnica de Análise de Conteúdo (AC), um aporte teórico para responder aos objetivos supramencionados. Com características próprias, a AC incide em várias mensagens, de obras literárias a entrevistas, possibilitando ao pesquisador uma interpretação mais profunda do discurso dos participantes da pesquisa, com uso de dados objetivos e subjetivos na investigação de fenômenos, em especial no campo das ciências sociais, mas não exclusivamente (FONSECA JR, 2006; BARDIN, 2010).

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um mesmo questionário aos professores atuantes no Ensino Técnico das IE1 e IE2 que aceitaram participar desta pesquisa, totalizando 21, sendo 11 professores da IE1 e 10 da IE2. O questionário foi aplicado pelas pesquisadoras, *in loco*, no período de 17 a 23 de setembro de 2018, tendo a maioria dos participantes respondido na sala de professores das IE, durante a hora atividade. Somente alguns levaram-no para responder posteriormente. Os professores que responderam posteriormente, aprofundaram-se mais nas respostas, pormenorizaram as informações. Os que responderam nas IE demonstraram preocupação relacionada ao ambiente de trabalho onde ocorreu tal atividade, o que provavelmente tenha interferido nas informações fornecidas.

O questionário tinha questões abertas e dissertativas ($n=7$), com exceção às questões de gênero e nível de formação, com duas partes: perfil do docente (idade, gênero, tempo de docência, nível e área de formação) e questões específicas ($n=2$, subdivididas em motivos de realização de formação *Stricto Sensu* ou não). Não houve identificação das respostas, sendo codificadas como (P_n), sendo n um número decimal sequencial, de 1 a 21, número total de participantes. Portanto, as questões foram codificadas segundo sua própria numeração.

A escolha deste tipo de instrumento deu-se em razão de facilitar a resposta do professor, para que escrevesse no momento que achasse mais oportuno e, também, para que não houvesse interferência dos pesquisadores. Assim, após ser apresentada a pesquisa ao professor, o questionário foi-lhe entregue, juntamente com o TCLE, sendo então, preenchido e assinado pelos professores que aceitaram participar.

Os critérios para participação nesta pesquisa foram os seguintes: 1) professores efetivos / indeterminados, 2) metade dos pesquisados com até cinco anos de atuação e metade com mais de cinco anos de atuação e, por fim, 3) cada metade subdivida em metade que realizou formação continuada *Stricto Sensu* e metade com Graduação ou Especialização concluída. Porém, o critério 2) não foi atendido pois, na IE2 não ocorrem concursos desde 2013. Na IE1, houve somente dois concursos nos últimos cinco anos e, por isso, somente professores contratados participaram desta pesquisa, dois com menos de cinco anos de experiência.

Categorias

O estudo investigou os motivos pelos quais os professores de duas escolas técnicas buscam formação continuada, tendo em vista a não obrigatoriedade deste complemento para a sua atuação na instituição. Nesse sentido, foram formuladas as seguintes perguntas: Quais

aspectos influenciam a busca por formação continuada *Stricto Sensu*? Quais as dificuldades encontradas durante a formação continuada? Por que os professores não realizam uma formação continuada *Stricto Sensu*?

Considerando o referencial teórico, os questionamentos e o propósito desta pesquisa, foram trabalhadas três categorias *a priori*: 1. Motivação; 2. Dificuldades e 3. Impedimentos. Na categoria 1 - *Motivação*, buscou-se identificar o que os levou a realizarem formação continuada. Por conseguinte, emergiram duas unidades (*Pessoal* e *Aprimoramento*) sendo que, da segunda unidade, resultaram duas subunidades de análise: *Área de formação* e *Docência*. Na unidade *Pessoal* foram reunidos os motivos de ordem privada que levaram os participantes a realizarem formação continuada e na unidade *Aprimoramento*, situações que motivaram o professor a buscar formação continuada. Essa, por sua vez, resultou em duas subunidades: *Área de formação*, sobre os motivos de ordem profissional, financeiros, ascensão na carreira e/ou conhecimentos específicos da área de formação; *Docência* que aponta os motivos que levaram o professor a querer melhor preparar-se para atuar na docência, como buscar conhecimentos didáticos / pedagógicos e desenvolver pesquisas na área da Educação, por exemplo.

A categoria 2 – *Dificuldades*, partiu do pressuposto que toda formação, inicial ou continuada, exige alguns sacrifícios para que seus objetivos sejam contemplados, culminando em sua conclusão. Esta categoria reuniu informações sobre quais foram as dificuldades encontradas pelos professores durante sua formação continuada *Stricto Sensu*, o que resultou em quatro unidades emergentes, a saber: *Financeiras*: abrangem todo tipo de dificuldade monetária como gastos com transporte e estadia, diminuição do número de aulas, falta de ajuda de custo (bolsa) entre outros; *Proficiência em língua estrangeira*: apresenta as dificuldades com outras línguas, exigidas pelos Programas de Pós-graduação tanto como certificação como para a realização de pesquisas com publicações em periódicos nacionais e estrangeiros; *Tempo*: compreende as dificuldades relacionadas à administração do tempo do professor, tanto para a realização das tarefas relacionadas ao curso *Stricto Sensu* quanto para conciliar as tarefas profissionais com os estudos e, por fim, *Outras*: abrange alguns motivos menos citados pelos participantes desta pesquisa, porém, não menos importantes.

Por sua vez, a categoria 3 - *Impedimentos*, apresenta informações sobre os motivos que levam os professores a não realizarem a formação na modalidade *Stricto Sensu*, tendo emergido quatro unidades, a serem: *Indisponibilidade de tempo* - correspondente a dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos, pois a maioria das instituições não possibilita o afastamento das aulas para dedicação ao curso *Stricto Sensu*; *Oportunidade* - muitas instituições não

oportunizam vagas em programa de *Stricto Sensu* aos seus professores, o que foi apontado como um impedimento para a formação continuada; *Incentivo da Instituição de Ensino* - trata-se da falta de apoio e encorajamento por parte das instituições para que os professores realizem o curso de *Stricto Sensu*, também apontado como falta de motivação pelos gestores das instituições e, *Recursos financeiros* - fundos particulares ou provenientes de incentivo (bolsas) para o custeio de viagens e gastos com alimentação e material durante a formação continuada.

Resultados

Conforme os critérios estabelecidos, dos 21 professores participantes desta pesquisa (11 da IE1 e 10 da IE2), dez possuem Mestrado, ou seja, têm formação continuada no nível *Stricto Sensu*, sendo que desses, um também possui Doutorado. Quanto ao perfil dos participantes, onze não possuem formação *Stricto Sensu*, sendo que dois possuem menos de cinco anos de experiência na docência. Dentre estes, quatro mulheres e sete homens. Já, dos professores com formação *Stricto Sensu*, todos os dez participantes possuem mais de cinco anos de experiência docente, sendo quatro mulheres e seis homens.

Ao analisar as respostas na categoria 1 – *Motivação*, observou-se que 25% realizaram Mestrado por motivos pessoais e 75% para aprimoramento em sua área de formação e/ou aquisição/atualização de conhecimentos pedagógicos. Dos que buscaram formação continuada por motivos pessoais, todos estão na docência há mais de cinco anos, com carga horária acima de 20 horas, sendo dois homens e uma mulher. Dentre os que realizaram o Mestrado para aprimoramento, foi possível constatar que todos têm mais de cinco anos na docência, com carga horária acima de 20 horas, sendo quatro homens e três mulheres.

Percebe-se que, os fatores que levam os professores a aprimoramento se subdividem. Quatro participantes apontaram motivos profissionais ligados à sua área de formação como “*Desenvolvimento Profissional, como arquiteto [...]*” (P12) e cinco se referiram à prática docente como indicado no excerto “*Melhorar a formação voltado à pesquisa ou docência.*” (P11). Possivelmente, o fato de o profissional estar exercendo a docência, pode motivá-lo a buscar conhecimento nesta área, como indicado na fala: “*Melhorar conhecimentos e pela docência, pois não tinha conhecimentos e métodos para exercer a docência*” (P5).

Na categoria 2 – *Dificuldades* observou-se que o fator financeiro foi apontado como a maior dificuldade dos participantes da pesquisa para participarem de cursos *Stricto Sensu*.

Metade (5=50%) apontou a falta de bolsa, gastos com locomoção e estadia, perda de carga horária na IE, o que acarreta na diminuição de sua renda pessoal.

A dificuldade com a proficiência em língua estrangeira e o fator tempo foram a segunda dificuldade mais elencada, fatores citados igualmente por 20% dos participantes. Outras dificuldades corresponderam a 10% das respostas. A pesquisa aponta que a maioria dos professores tem jornada de trabalho com carga horária semanal superior às 20 horas. Porém sabe-se que o trabalho do professor não se resume apenas à sua carga horária em sala de aula, demandando tempo para correção de tarefas, preparação de aulas e avaliações, entre outras atividades.

Na realidade, ainda é muito difícil conseguir um afastamento para poder estudar. O excerto a seguir, indica como essa dificuldade foi percebida: “[...] optei por não pedir afastamento das aulas [...] em termo de dificuldade no processo [...]” (P2). Além do que, diminuir o número de aulas para poder estudar implica na diminuição do salário, gerando dificuldades financeiras para o professor, conforme a fala: “*Dificuldades financeiras, [...] tirando minhas aulas.*” (P12).

Diante do exposto, pode-se considerar verdadeiro o pressuposto de que os professores que realizam um curso de formação continuada *Stricto Sensu* fazem vários sacrifícios e passam por diversas dificuldades para finalizá-lo. Somente um dos pesquisados afirmou não ter tido dificuldades durante a realização de seu curso (LIBÂNEO, 2004).

Dentre os impedimentos (categoria 3) encontrados pelos professores para realização da formação *Stricto Sensu*, metade dos participantes (6=50%) apontou a *indisponibilidade de tempo* como fator determinante, sendo a *falta de incentivo* apontada como segundo fator mais relevante (4=34%). Ainda, constatou-se que os fatores *financeiro* (1=8%) e *falta de oportunidade* (1=8%), foram os menos mencionados, não tendo, portanto, grande influência na realização ou não de formação continuada.

No entanto, os fatores *Falta de tempo* e *Falta de incentivo da Instituição* na qual trabalham, são os que dificultam a procura do aprimoramento pela formação continuada, conforme indicam os excertos: “*Falta de tempo, dificuldade em pesquisar e desenvolver artigos.*” (P8); “*Falta de organizar (programar) os estudos.*” (P10) e “*Quando não é ofertado pelo Estado, os professores não conseguem liberação. Quando é ofertado pelo Estado, são poucas vagas, geralmente, para os mais antigos.*” (P9).

Sendo a formação continuada uma garantia amparada pela LDBEN e pelos planos de cargos e salários dos professores, para Libâneo (2004), é imprescindível que os sistemas de

ensino instituem políticas de incentivo forneçam condições para os professores realizarem aprimoramento profissional e formação continuada, estabelecendo parcerias com as instituições produtoras de conhecimento, como Universidades e demais órgãos de desenvolvimento de pesquisa.

Tardif (2014) corrobora esta linha de pensamento, ao afirmar que como alternativa para uma formação continuada que atenda às necessidades reais da profissão docente, bem como a criação de oportunidades aos profissionais para a formação continuada, é importante que sejam instituídas parcerias entre professores, universidades e Estado.

Considerações finais

A partir das categorias pré-definidas, emergiram subunidades que auxiliaram na compreensão dos aspectos que influenciam os professores das duas escolas técnicas a buscarem ou não por formação continuada em cursos *Stricto Sensu*. Os aspectos que podem influenciar de forma motivacional são pessoais ou relacionados ao desejo de aprimoramento específico de cada área profissional (bacharéis) ou mesmo, pela necessidade de aprimoramento pedagógico para melhoria da prática docente.

Outros aspectos apontados, indicam as dificuldades que os docentes encontram enquanto estão realizando a pós-graduação, como, por exemplo, questões de ordem financeira, a falta de tempo e ao preparo e domínio de uma língua estrangeira (Proficiência em Inglês ou Espanhol). Por fim, foi possível identificar a existência de vários fatores impeditivos ao aperfeiçoamento dos professores no âmbito de cursos *Stricto Sensu*, tendo-se apontado diversas vezes a indisponibilidade de tempo - geralmente justificada pela excessiva jornada de trabalho – assim como, a falta de recursos financeiros. Também, houve referências a falta de oportunidades, haja vista, as poucas vagas ofertadas de forma gratuita, e, por fim, a falta de incentivo das Instituições de Ensino na quais trabalham, uma vez que muitos não conseguem ser dispensados. Ainda, foi possível verificar que, praticamente todos os professores desta pesquisa, dedicam grande parte do seu tempo à docência, mas, independentemente de ter ou não concluído um curso *Stricto Sensu*, compreendem a importância e a necessidade da formação neste âmbito. .

Referências



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no. 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília – DF: 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília – DF: 2014

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF: 1996.

FONSECA JÚNIOR, W.C. Análise de conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006, p.280-315).

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-françois; MALO, Annie; SIMARD, Denis . **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª Ed. Unijuí. Ijuí: 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. Ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PARANÁ. **Lei Complementar 103 - 15 de Março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências.

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

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.240, de 22 de abril de 2014**. São Paulo, SP, Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/lei.complementar-1240-22.04.2014.html>. Acesso em: 13 fev. 2019.

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 3 E 4 ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL E PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE PALOTINA SOBRE A ESCOLA

Júlia Maria Beladelli¹

Letícia da Silva Bartz²

Milene Tafarel de Souza³

Ediana Maria Noatto Beladelli⁴

Resumo

Observou-se por meio das práticas de Estágio Supervisionado que a desvalorização do professor e da escola são temas evidentes no contexto atual. A partir dessa constatação, surgiu a ideia de realizar o presente estudo, tendo por objetivo apontar as percepções dos alunos do terceiro e quarto ano do ensino médio da rede pública estadual e privada do município de Palotina sobre a escola e a profissão professor. Para atingir tal objetivo, realizou-se uma pesquisa de cunho quantiquantitativo, com aplicação de questionário contendo quatro questões abertas, envolvendo no total 174 alunos, de 10 escolas, entre elas três privadas e 7 públicas. Buscou-se comparar os resultados das escolas públicas e particulares, para analisar se as percepções sobre a escola e a profissão docente possuem características comuns. Os resultados revelam que a maior parte dos alunos sabe que a escola é um espaço importante de aprendizagem e relações humanas bem como de preparação para o futuro, mas apontam que nesse lugar sentem sono e tristeza, afirmando que não desejam ser professor em função de ser uma profissão desvalorizada que exige muita paciência.

Palavras-chave: Percepções. Escola. Profissão Professor.

Abstract

It was observed through Supervised Internship practices that the devaluation of the teacher and the school are evident themes in the current context. Based on this observation, emerging the idea of out the present study was presented, aiming to point out the perceptions of the students of the third and fourth year of high school in the state and private public network of the municipality of Palotina about the school and the teacher profession. To achieve this goal, a

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, UNIOESTE, Cascavel, Paraná. Formada no Curso de Formação de Docentes, Colégio Estadual Santo Agostinho, Palotina, Paraná. Email: julibeladelli@gmail.com.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia, UNIMEO, Assis Chateaubriand, Paraná. Formada no Curso de Formação de Docentes, Colégio Estadual Santo Agostinho, Palotina, Paraná Filiação. Email: leticiaab45@gmail.com.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia, UNIMEO, Assis Chateaubriand, Paraná. Formada no Curso de Formação de Docentes, Colégio Estadual Santo Agostinho, Palotina, Paraná Filiação. Email: Milene-ts09@hotmail.com

⁴ Doutoranda em Educação, UFPR. Docente no Curso de Formação de Docentes, Colégio Estadual Santo Agostinho, Palotina, Paraná. edianabeladelli@hotmail.com.

research was carried out quantitative quali with a questionnaire containing four open questions, involving a total of 174 students from 10 schools, including three private and seven public. We sought to compare the results of public and private schools to analyze whether perceptions about school and the teaching profession have common characteristics. The results reveal that most students know that school is an important space for learning and human relations as well as preparing for the future, but they point out that in this place they feel sleepy and sad, saying that they do not want to be a teacher because of being a devalued profession that requires a lot of patience.

Keywords: Perceptions. School. Profession Teacher.

Introdução

Partindo da ideia de que nós,

[...] sabemos que, na história, as ideias, principalmente quando são muito inovadoras para a época, costumam demorar para terem efeito prático. No século XVII, em que viveu Comênio, e nos séculos seguintes, ainda predominavam práticas escolares da Idade Média: ensino intelectualista, verbalista e dogmático, memorização e repetição mecânica dos ensinamentos do professor. Nessas escolas não havia espaço para ideias próprias dos alunos, o ensino era separado da vida, mesmo porque ainda era grande o poder da religião na vida social (LIBÂNEO, 1994, p. 59).

Ao pensar sobre isso, observa-se as práticas escolares citadas por Libâneo (1994) com as práticas utilizadas atualmente a fim de entender o papel da escola e do trabalho educativo que a fundamenta, considerando que a concepção de escola e sua importância vêm sofrendo alterações com o passar dos anos.

A abordagem desse assunto se faz necessária devido aos fatores que dele resultam como: evasão escolar, o desrespeito com o professor e com as regras da instituição, a desmotivação e o desinteresse. A pesquisa feita é baseada em perguntas que abordam a imagem da escola e do professor pelo ponto de vista do aluno, sendo elas: O que você sabe sobre a escola?; O que você sente quando está na escola?; O que você pensa da escola?; Você pretende ser professor? Justifique.

A partir dessas indagações, inicia-se uma análise e reflexão que busca entender o que os alunos sentem e pensam referente ao ambiente escolar e a profissão docente visando compreender os motivos e as possíveis mudanças necessárias para a alteração desse pensamento. É visível observar a partir dos dados tabulados nesse artigo que, para a maioria dos alunos questionados, a escola é um lugar desmotivador e desagradável.

Além disso, buscamos analisar se os dados das escolas estaduais e particulares, quando analisados, mostram diferenças na visão da escola entre os alunos, nos auxiliando a repensar ainda mais na necessidade de mudar a forma de organização das instituições de ensino. Outro fator importante na análise dos resultados é a desmotivação dos alunos referente à profissão professor, na qual uma porcentagem significativa diz não ter interesse devido a fatores variados, muitos deles, decepcionantes.

Referencial teórico

Falar sobre a escola requer uma disposição para realizar uma conversa complicada e complexa sobre seu papel enquanto espaço de formação e lugar de relações humanas, no qual os sujeitos envolvidos (professor, aluno e demais funcionários) e o objeto de trabalho (o conhecimento) são humanos. Tal constatação instiga a refletir sobre o papel social da escola e sua especificidade formativa. Para Saviani (1991), a escola tem por finalidade a socialização do conhecimento elaborado, produzido social e historicamente, sendo a educação um processo de humanização, e “como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos” (ARROYO, 2012, p. 27) que nos torna humanos. Sob essa perspectiva, entende-se que a escola é em si espaço de formação e a que a educação tem por finalidade formar a mais grandiosa de todas as obras, o ser humano (CORTELLA, 2008). E formar essa obra, exige entender que a escola desempenha um papel importante nesse processo formativo, e que “na área de educação, nós mudamos com processos, processos de vida, processos humanos, processos de conhecimento” (CORTELLA, 2014, p. 14). Sendo assim, os processos de mudança, impulsionam para um pensar mais amplo sobre a escola a partir do olhar de seus sujeitos, entre eles o aluno. Pois, na

medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outros culturas, outros valores, mostrando-nos outros sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, outras pedagogias são inventadas, outras formas de pensa-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas (ARROYO, 2012, p. 11).

E isso implica em questionar: Se os sujeitos são outros a docência, os docentes poderão ser os mesmos? Para refletir sobre tal indagação, saber o que o aluno pensa sobre a escola pode ser uma possibilidade para novas pedagogias bem como para uma nova compreensão do ser professor e sua profissionalização, entendendo a própria escola como espaço e lugar de

aprendizagem docente (LIBÂNEO, 2001) pautada nos elementos históricos, políticos, sociais, culturais e epistêmicos que a constituem. Considerando que “gente não nasce pronta e vais se desgastando, gente nasce não pronta e vai se fazendo” (CORTELLA, 2014, p. 35). O que assegura a ideia de que ser professor é um processo de aprendizagem constante de sua própria profissão, que por ser histórica e social é sempre movimento e esse é sempre mudança, e a atitude de mudança é o que responde a possibilidade do novo, sem abandonar aquilo que precisa ser conservado e preservado na nossa trajetória humana. Possibilitando uma provocação sobre as teorias pedagógicas, pois essas se revitalizam sempre que se encontram com os sujeitos da própria ação educativa, quando está atenta aos processos de sua própria formação humana (ARROYO, 2012). Possibilitando compreender que “criação e recriação o conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas”, entendendo que “seriedade não é, e nem pode ser, sinônimo de tristeza” (CORTELLA, 2008, p. 102).

Nesse contexto de análise, a escola se firma como um espaço de formação em processo de transformação, que aponta as demandas educacionais da nova situação, demonstrando que de alguma maneira, a influência educativa da comunidade mudou (KILPATRICK, 2011), o que implica em pensar sobre a função da escola, do conhecimento e da profissão docente a partir da própria realidade. Uma possibilidade é ter o

universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem por objetivo central faz avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (CORTELLA, 2008, p. 102-103).

Encaminhamento metodológico

Esse artigo baseia-se em pesquisa quantitativa com cunho bibliográfico, a qual busca compreender atitudes e aspectos psicológicos. Segundo Diehl (2004) é assim considerada “pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança”.

Para levantamento das informações optou-se pelo uso do questionário, considerando que esse “consiste em uma técnica para obter informações, referindo-se a sentimentos, situações

vividas sobre o pesquisador no que é registrado para atender os objetivos do estudo, o questionário têm como objetivo descrever as características de uma pessoa e de um grupo social”(OLIVEIRA, 2012, p. 83).

O universo de pesquisa abrangeu dez escolas, dentre elas três privadas e sete públicas. Participaram da investigação três turmas do quarto ano dos cursos profissionalizantes e dez turmas de terceiro ano. No total obteve-se a participação de 174 alunos. Os dados foram trabalhados somente com os alunos que responderam o questionário. A escolha dos sujeitos foi determinada pelo fato de serem concluintes, ou seja, por estarem saindo da escola e, previamente, já terem decidido o rumo profissional.

Durante a tabulação dos dados, será visível que o valor da porcentagem das perguntas não totalizou em 100%, isso ocorre devido aos alunos terem indicado mais de um fator, sendo assim, consideramos todos para melhor identificação dos dados. Além disso, na pergunta 4, três alunos responderam com “talvez”, o que foi considerado como um ponto para “sim” e um ponto para não”, totalizando 177 alunos.

Resultados

PERGUNTA 1: O que você sabe sobre a escola?

Quando questionados sobre o que conhecem da escola, a maioria dos alunos, reconheceu ser um “local de aprendizagem” (41,9%), “uma instituição de ensino” (17,8%), “um espaço de formação de pessoas” (13,7%), que “prepara para o futuro” (12,6%). Além disso, respostas como “um lugar importante para socializar” e “fazer amizades”, mesmo que menos evidenciadas, também apareceram, assim como, um “espaço desvalorizado”, “odiado pelos alunos”, também fizeram parte do escopo de respostas.

A partir dos dados obtidos percebemos que a concepção dos alunos entra em concordância com Libâneo (1994, p. 52) que identifica a educação escolar como sendo “[...] uma atividade social que, através de instituições próprias, visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais [...]”.

Mais de 40% dos alunos compreendem que a escola é um local de aprendizagem e cerca de 46% afirmam que a mesma torna-nos profissionais e pessoas capacitadas, visando um futuro melhor. Ainda, na minoria, encontram-se dados negativos que serão analisados com mais precisão nas tabelas a seguir.

PERGUNTA 2: O que você sente quando está na escola?

Ao abordarmos sobre o sentimento que os alunos têm na escola, as respostas nos surpreenderam, a maioria dos alunos que responderam a questão apontaram “fome/sede” (15,5%), “sono” (13,7%), “vontade de ir embora” (13,2%) como fatores predominantes. Houveram também respostas como “alegria” (7,4%), “felicidade” (6,8%), “vontade de aprender” (6,3%), dentre outras.

Por meio dos dados obtidos nesta questão, observamos que a maior parte dos alunos apresenta sentimentos negativos em relação ao ambiente escolar, perfazendo um total superior a 70% dos alunos. Há sentimentos positivos, porém, nem sempre estão relacionados ao “estudar”, mas sim, às relações de convivência com colegas, amigos e funcionários.

Partindo da ideia de que “é comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 65), percebemos o quanto isso está presente na realidade escolar, mostrando uma resistência à métodos tradicionais que resultam em tédio, raiva, ansiedade, depressão e angústia. A pressão psicológica e a insatisfação perante os problemas da prática de ensino também são fatores que resultam nesses sentimentos negativos, provavelmente devido ao fato da avaliação ser vista “unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle.” (LIBÂNEO, 1994, p. 198).

PERGUNTA 3: O que você pensa da escola?

A compreensão dos alunos sobre a escola como sendo um importante local de aprendizagem que prepara e forma as pessoas para o futuro foi analisada com precisão na pergunta 1, novamente essas respostas aparecerem com as mais altas porcentagens. Sendo assim entra em consenso o que o aluno sabe sobre ela e o que ele pensa sobre ela. Embora a maioria dos alunos acredita que a escola seja um “local de aprendizagem” (20,6%), “importante” (11,4%), temos um percentual relevante de respostas apontando uma “necessidade de melhorar” (18,3%).

A partir disso surgem novas indagações, como: Se o aluno compreende a escola como um local importante de aprendizagem, porque o mesmo tornou-se causador de sentimentos negativos?

PERGUNTA 4: Você pretende ser professor?

Dentre os alunos que responderam a questão, 31 responderam que pretender ser professo, já 146 alunos não concebem a profissão professor como uma possibilidade futura. As justificativas apontados, podem ser melhor observadas no quadro 1.

Quadro 1: justificativas dos alunos com relação ao ser professor

Tem interesse em outra área	42/24,1%
Não tem interesse	21/12,0%
Não se identifica	16/9,1%
Não justificou	15/8,6%
Não tem paciência	14/8,0%
Profissão desvalorizada	10/5,7%
Não tem dom/vocação	9/5,1%
Gosta de criança	7/4,0%
Não gosta da profissão	5/2,8%
Pouca remuneração	5/2,8%
Gosta de compartilhar conhecimento	5/2,8%
Depende da faculdade que eu fizer/futuro	5/2,8%
Não leva jeito	4/2,2%
Quer ensinar e aprender	4/2,2%
Profissão interessante	3/1,7%
Dá muito trabalho	3/1,7%
Não sei lidar com alunos	3/1,7%
Teria dificuldade	3/1,7%
Sente prazer e satisfação	2/1,1%
Não ou porque não	2/1,1%
Educação Física (licenciatura)	2/1,1%
Não é bom em comunicação	2/1,1%
Outros: Parece ser cansativo, se identifica na área infantil, “é chato apesar de ter aprendido com ele”, “só pretendo voltar à escola na reunião dos filhos”, para ter um	1/0,5% cada

emprego, quer se especializar em Matemática, “porque não sou trouxa”, “não vejo a hora de sair do colégio formado imagina só eu me formar e ter que voltar para a escola para dar aula KKK”, “porque eu quero ter um salário”, “tem coisa melhor na vida né”, odeia adolescentes, professores são muito guerreiros, não se sentiria bem, fará LETRAS.	
---	--

Fonte: as autoras.

Tendo em vista o que o aluno sabe, sente e pensa da escola, analisamos por meio da pergunta 4 as representações sociais dos profissionais da educação e os motivos pelos quais mais de 80% dos alunos não desejam ser professores.

Como motivo principal temos que os alunos se interessam em outra área. A abordagem do fator “não tem vocação ou dom” nos faz ressaltar a ideia de que, para ser professor, é preciso já nascer pronto, o que é contrariado por autores como António Nóvoa, quando afirma que “não nascemos professores, aprendemos a ser”.

Além desse, evidenciamos justificativas consideradas impactantes, mesmo resultantes de 0,5%, que nos fazem refletir sobre o papel do professor e o que ele repassa para o aluno, como: “é chato apesar de ter aprendido com ele”, “só pretendo voltar à escola na reunião dos filhos”, “porque não sou trouxa”, “tem coisa melhor na vida né”, “quero ter um salário” e “não vejo a hora de sair do colégio formado imagina só eu me formar e ter que voltar para a escola para dar aula KKK”. Tais considerações remetem a ideia de pensar sobre o trabalho docente atual, considerando que

independentemente de nossa consciência ou vontade, o futuro esta sendo gestado e parido o tempo todo por todos nós, educadores profissionais ou não. Porém, se quisermos de forma que seja um futuro que proteja a vida coletiva e eleve e honre nossa dedicação profissional, precisamos repensar nossas práticas, isto é, novos tempos, novas atitudes (CORTELLA, 2014, p.11).

Considerações finais

A partir da pesquisa foi possível observar que o conceito de escola, tanto para os alunos da escola pública como privada, ainda prevalece de forma positiva pela maioria, porém, o tema que merece ser abordado com mais precisão é relacionado aos sentimentos dos alunos e a representação que possuem sobre a profissão docente. O que foi apontado, com mais precisão por alunos da escola privada, esta relacionado ao método de ensino, os quais afirmam que a

escola tem caráter tradicional “sistema arcaico onde somos obrigados a aprender o que nunca vamos usar”, disciplinar e exige muito para fins sociais.

Nota-se que os alunos sabem que o ambiente escolar é um lugar importante, que propicia novas amizades, tornando o sujeito parte de um grupo, o que os motiva e proporciona sentimentos positivos. Mas quando se referem às aulas e ao trabalho docente, apontam elementos relacionados a questões de necessidade básica como o sono e a fome. Seria esse um dado para promover novas formas de organização das aulas? Quando apontam de forma significativa a vontade de ir para casa, seria um índice para se pensar sobre a finalidade da escola? Se a escola não existisse, que falta faria? Ser professor se tornou um pesadelo e não mais um sonho, por qual razão? Essas são algumas questões que potencializam novos estudos, instigando a busca de novas respostas.

O que evidencia-se por meio da pesquisa, além dos dados já apontados, é que a sua realização se firmou como um instrumento de aprendizagem significativa, que oportunizou a construção de novos conhecimentos por meio do interesse investigativo, sendo uma prática pouco comum no contexto da educação em nível médio. Pesquisar, nos limites da compreensão que se tem sobre o processo de pesquisa, possibilitou vivenciar uma nova forma de se ensinar e aprender bem como a se relacionar com o conhecimento. A prática de pesquisa pode ser uma alternativa pedagógica possível capaz de reconfigurar a imagem de escola e do trabalho pedagógico bem como da profissão docente.

Aprender pela pesquisa é um processo que possibilita o aluno a ser protagonista do processo de apropriação, construção e socialização do conhecimento via escola, via relação dialógica com o professor que se torna uma inspiração e não um modelo a ser reproduzido.

Referências

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12.ed.rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

KILPATRICK, W.H. **Educação para uma sociedade em transformação.** Tradução de Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4°. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO NO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi¹

Edineya Miguel Pereira²

Resumo

O estudo objetiva identificar o perfil, as expectativas, motivações e dificuldades enfrentadas por um grupo de alunos especiais e regulares matriculados em uma disciplina de um Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PMPE). A coleta de dados se deu por meio de produções textuais que foram analisadas seguindo os pressupostos da Análise Textual discursiva (ATD), a qual revelou que os fatores que mais motivaram os mestrandos a buscar uma pós-graduação, a nível de Mestrado, foram a busca por conhecimento específico na área do ensino, realização pessoal, crescimento profissional e financeiro, além do desejo em melhor se preparar para o exercício da docência. Os resultados indicam que as expectativas do grupo pesquisado estão de acordo com os objetivos do PMPE, de formar mestres que saibam utilizar a pesquisa de forma a agregar valor às suas atividades visando um salto qualitativo na sua formação docente. Já, as dificuldades apontadas para tal, referem-se a conciliar os estudos com o trabalho e a família, a elaboração do pré-projeto de pesquisa, a ansiedade que precede a fase eliminatória de um processo de seleção e as leituras indicadas para a prova escrita. Todas, relacionadas às exigências inerentes aos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* que são periódica e rigorosamente avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que atesta seu nível de qualidade.

Palavras-chave: Mestrado Profissional; Formação de professores.

Abstract

The purpose of this paper is to use expectations, motivations and difficulties from a group of students and those enrolled in one of the Master's Professional Programs in Teaching (MPPT). The data collection was done through textual productions that were analyzed following the assumptions of Discursive Textual Analysis (DTA), which revealed that the factors that motivated the masters to seek a postgraduate degree, at Masters level, were the search for specific knowledge in the area of teaching, personal fulfillment, professional and financial growth, and the desire to better prepare themselves for the exercise of teaching. The results indicate that the expectations of the research group are in accordance with the objectives of the

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná. mariaaldinete@hotmail.com

² Universidade Estadual do Norte do Paraná. edy.mp@hotmail.com

MPPT to train masters who know how to use the research in order to add value to their activities aiming at a qualitative leap in their teacher education. The same way, the difficulties pointed out for this refer to reconcile studies with work and family, the preparation of the pre-research project, the anxiety that precedes the eliminatory phase of a selection process and the readings indicated for the test writing. All of them are related to the requirements inherent to the *Stricto Sensu* graduate programs that are periodically and rigorously evaluated by the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel, which attests to their level of quality.

Keywords: Teaching; Masters' degree; Teaching training.

Introdução

Em virtude das rápidas transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas, constantes desafios têm sido impostos às escolas e, conseqüentemente, aos professores, exigindo-lhes melhor preparo para atuarem em uma realidade cada vez mais complexa (CEVALLOS, 2011).

Nesse sentido, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PMPE), é voltado à qualificação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Isso, mediante o desenvolvimento de pesquisas e propostas pedagógicas voltadas à prática docente em distintas áreas do conhecimento, incluindo espaços formais e não formais de aprendizagem. Neste caso, o público alvo é constituído preferencialmente por profissionais de quaisquer áreas de formação que atuem profissionalmente na docência (MOREIRA, 2004).

Diante disso, este estudo comunica a análise de produções textuais de um grupo de alunos, especiais e regulares, matriculados em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP)³, com o objetivo de caracterizar o perfil dos participantes, assim como, suas motivações, expectativas e dificuldades enfrentadas. Essa análise resulta da aplicação da técnica da Análise Textual Discursiva – ATD – (MORAES; GALIAZZI, 2007) em textos produzidos pelos depoentes.

O Mestrado Profissional em Ensino

Tanto no Brasil quanto em outros países, nos últimos trinta anos a pós-graduação *stricto sensu* vem crescendo e se definindo no contexto de suas especificidades. Por meio de agências

³ Análise Qualitativa de Dados.

de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos, como a CAPES, surgiram no Brasil, especificamente, grupos de pesquisas que produziram um relevante conjunto de conhecimentos, obtendo o reconhecimento das correspondentes comunidades internacionais (MOREIRA, 2004).

Partindo da argumentação de que os mestrados acadêmicos não estavam atendendo às necessidades dos professores, o PMPE foi regulamentado pela portaria CAPES número 80 de 1998 (BRASIL, 1998) e foi concebido tendo em vista contribuir com a aproximação entre a academia e o contexto profissional da docência, o qual apresenta necessidades de constantes transformações (MOREIRA, 2004). Considerando essa aproximação, o PMPE permite a participação de estudantes oriundos ou não de cursos de licenciatura, como, por exemplo, egressos das áreas de Enfermagem, Administração, Informática entre outros, tendo em vista a qualificação de profissionais que capazes de contribuir para a melhoria da prática docente (BRASIL, 2013).

Com o intuito de contribuir significativamente com a melhoria da formação de professores, a área de “Ensino” foi constituída pela reformulação ocorrida em 06 de junho de 2011, por meio da portaria CAPES número 83 (BRASIL, 2011) e está inserida na grande área Multidisciplinar. Foi fundamentada na antiga área de Ensino de Ciências e Matemática, cujas principais referências de organização e avaliação de Programas de Pós-Graduação no Brasil, foram mantidas. Esses programas têm tradição de uma década e meia, atuando essencialmente na pesquisa e em propostas didático-pedagógicas direcionadas ao ensino de conteúdos específicos, promovendo o diálogo entre esses conteúdos e os saberes pedagógicos para seu ensino (SILVA; DEL PINO, 2016).

De acordo com o edital nº 11 de 2018 do PPGEN/UENP, a seleção dos candidatos inscritos para o processo seletivo, dar-se-á mediante avaliação por meio de prova escrita, sobre conhecimentos específicos da área de Ensino, entrevista e arguição sobre o Projeto de Pesquisa que deve ser entregue no ato da inscrição e a pontuação de Currículo Lattes. Para a qualificação no PPGEN/UENP, os mestrados deverão apresentar créditos de atividades formativas, distribuídas em disciplinas semestrais obrigatórias, prática docente supervisionada semestral, atividades complementares e, por se tratar de um Programa de mestrado Profissional, e não

acadêmico, os mestrandos deverão desenvolver uma Produção Técnica Educacional⁴ acompanhada de um relato de experiência teórico-metodológico (PARANÁ, 2018).

As regras e exigências impostas aos ingressantes do PPGEN são inerentes a um PMPE avaliado pela CAPES, em que se destacam duas características importantes: passar por um crivo de rigor que atesta sua qualidade e promover uma mudança no perfil do participante, configurando um salto qualitativo em sua formação (RIBEIRO, 2006).

Encaminhamentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que de acordo com Lakatos e Marconi (2010), tem como premissa a análise e interpretação de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos. O objetivo é compreender e encontrar significados por meio de narrativas textuais.

Para análise dos dados, nesta pesquisa, foram utilizados os pressupostos da ATD que compreende uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa que visa produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Este tipo de análise representa um movimento interpretativo de caráter hermenêutico e se apresenta como um processo auto organizado composto por um ciclo que abrange três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A coleta de dados se deu por meio de uma atividade proposta aos mestrandos em uma disciplina do PPGEN/UENP, na qual dezesseis mestrandos foram instruídos a produzirem textos, de até três laudas, e assim expressarem individualmente, seus anseios, angústias e sentimentos sobre a realidade vivenciada em sua trajetória até o Mestrado. Todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e foram codificados como M1 até M16, para que suas identidades fossem preservadas. Suas produções textuais partiram do tema “Minha História com o Mestrado”. As questões que inspiraram o instrumento de coleta de dados e cujas produções escritas foram analisadas são as seguintes: Qual o perfil do grupo pesquisado? Quais seriam as expectativas, motivações e sentimentos vivenciados pelos mesmos, que os levaram a cursar um Mestrado Profissional em Ensino? Quais foram as dificuldades que vivenciaram?

⁴Podem ser mídias educacionais (vídeos, páginas de internet, blogs, jogos educacionais etc.); protótipos educacionais, materiais para atividades experimentais; propostas de ensino, sequências didáticas; material textual (histórias em quadrinhos, cartilhas e outros); atividades de extensão (cursos, oficinas, e outras) (CAPES, 2013).

Resultados e Discussões

Considerando os objetivos deste estudo e com base nas três fases de aplicabilidade da ATD, as produções textuais dos dezesseis participantes desta pesquisa, foram analisadas de modo a identificar sentimentos, motivações e dificuldades encontradas pelos mesmos em sua trajetória até o Mestrado.

Na primeira fase da análise de dados, tendo em conta os recortes dos excertos mais repetidos nos textos escritos pelos participantes, com a utilização da ATD, emergiram as seguintes “unidades de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007): 1. Bacharelado; 2. Licenciatura; 3. Crescimento na carreira docente; 4. Melhoria no salário; 5. Envolvimento com a pesquisa; 6. Busca pelo conhecimento; 7. Realização pessoal; 8. Pré-projeto de pesquisa; 9. Ansiedade; 10. Leituras indicadas; 11. Falta de tempo para estudar e, 12. Conciliar os estudos com o trabalho e a família.

Na segunda fase, segundo a ATD, por meio do “estabelecimento de relações”, também nominados de “categorização” (MORAES; GALIAZZI, 2007), foi possível a construção de três categorias de análise. A primeira categoria “Perfil dos participantes” possibilitou o agrupamento de acordo com a atuação profissional e formação inicial dos participantes. Já a segunda categoria “Motivação para cursar o Mestrado Profissional em Ensino” suscitou o agrupamento das razões que os levaram a escolher o programa, assim como suas expectativas e intensões quanto ao programa. Por sua vez, a terceira categoria “Dificuldades encontradas” trouxe o conhecimento de quais foram os desafios enfrentados pelos mestrados na sua trajetória até o PMPE. As categorias são apresentadas no Quadro 1, com os principais excertos contidos nos textos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Quadro 1: Categorias de análise de dados segundo a ATD.

1º Categoria: Perfil dos participantes.	
Unidades	Recortes das produções textuais
Bacharelado	[...] <i>Enfermagem</i> (M1) e (M5), [...] <i>Administração</i> (M4), [...] <i>Nutrição</i> (M16); [...] <i>Direito</i> (M13).
Licenciatura	[...] <i>Matemática</i> (A1) e (A6), [...] <i>Pedagogia</i> (M2), (M7), (M8), (M9), (M11), (M12). [...] <i>Ciências Biológicas</i> (A12), (A16). [...] <i>Ciências da Matemática</i> (A15). [...] <i>Química</i> (M14). [...] <i>pedagogia</i> (M9).
Atuação profissional na docência	[...] <i>professor colaborador na UTFPR</i> (M4). [...] <i>coordenadora de estágio</i> [...] (M5). [...] <i>professor de matemática</i> [...] (M1) (M6). [...] <i>em escola de campo</i> [...] (M2). [...] <i>técnico em enfermagem</i> (M3). [...] <i>ensino fundamental</i> [...] (M8). [...] <i>pedagoga social</i> [...] (M9). [...] <i>Técnico em alimentos</i> [...] (M10). [...] <i>na rede municipal</i> [...] (M12). [...]

	<i>química [...] (M13). [...] escola da zona rural [...] (M15). [...] dando aulas de inglês [...] (M16).</i>
Atuação prof. em outras áreas	<i>[...] trabalho como enfermeira [...] (M5). [...] trabalho com tudo que envolve gestão municipal do SUS [...] (M3).</i>
2ª Categoria: Motivação para cursar o Mestrado em Ensino.	
Melhor preparo para a carreira docente	<i>[...] a entrada em uma faculdade como professor universitário (M1), [...]quão preparados deixamos os bancos de um curso bacharelado para assumirmos a docência (M3). [...]aprender novas práticas docentes (M4), (M7), (M10), (M14), (M16), (M11) e (M13). [...] a preocupação com o ensino das crianças pequenas (M8). [...] necessidade da formação contínua de um professor [...] (M15).</i>
Melhoria financeira	<i>[...] pretensão salarial (M1). [...]oriunda de família de pouco poder aquisitivo (M2). [...] crescimento no plano de carreira (M4). [...] venho de uma família simples [...] (M8).</i>
Envolvimento com a pesquisa	<i>[...] me envolvi com a pesquisa na área de ensino [...] (M6). [...] havia me simpatizado com a pesquisa [...] (M10).</i>
Busca pelo conhecimento	<i>A busca pelo conhecimento (M2), (M4), (M7) e (M8). [...] a importância da capacitação continuada (M4) e (M5). [...] buscar coisas novas e sair da zona de conforto [...] (M5) e (M12). [...] continuidade aos estudos [...] (M11) e (M13).</i>
Realização pessoal	<i>[...] em busca de realização pessoal e profissional (M2), (M7), (M10) e (M11). [...] desejo de conquista a ser realizado (M5). [...] crescimento profissional [...] (M15). [...] era o retrato de uma adolescente cheia de sonhos e comprometida com um futuro promissor (M11). [...] realizar um antigo sonho (M12), (M13) e (M16).</i>
3ª Categoria: Dificuldades encontradas.	
Pré-projeto de pesquisa	<i>[...] está na construção do projeto a ser apresentado para o ingresso no curso (M3). [...] elaborar um pré-projeto, que esteja de acordo com uma linha de pesquisa [...] (M11).</i>
Ansiedade	<i>Durante a entrevista, fiquei nervosa [...] (M9). [...] as fases que antecedem a entrada no programa são árduas [...] o fator psicológico que fica abalado por conta da ansiedade que antecede a fase eliminatória [...] (M12).</i>
Leituras indicadas	<i>[...] dificuldades com o conteúdo a ser estudado para o processo de seleção (M3). (M9). [...] se empenhar nas leituras referenciadas pela instituição [...] (M12).</i>
Conciliar estudos trabalho e família	<i>[...] com os afazeres da casa e cuidados com meu filho (M2). [...] o noivado, casamento e um bebê, somados ao meu trabalho [...] (M11). [...] jornada de trabalho, casa e família [...] (M12). [...] tinha acabado de me casar [...] (M16).</i>

Fonte: As autoras (2018).

Já a terceira fase da análise, com a aplicação da ATD, se deu a elaboração do metatexto, ou seja, a captação do novo emergente, que compreende a síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação, revelando informações acerca da forma como os mestrands lidaram com as questões dos desafios impostos pelo PMPE (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Metatexto (ATD)

Na primeira categoria “*Perfil dos participantes*” foi possível identificar que cinco dos mestrands, têm o bacharelado como formação inicial, nas áreas de Enfermagem, Administração, Nutrição e Direito. Os outros onze são licenciados nas áreas de Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Química e Pedagogia. Todos atuam na docência sendo indicativo que o perfil dos mestrands está em consonância com as características descritas no estudo de Moreira (2004), ou seja, que o público alvo do PMPE corresponda a professores em exercício na Educação Básica e no Ensino Superior. Dois do total de

participantes são enfermeiros que atuam em Instituições de Saúde, na assistência de Enfermagem.

A segunda categoria “*Motivação para cursar o Mestrado em Ensino*”, possibilitou inferir que oito dos mestrandos vislumbram a possibilidade de buscar melhor preparo para a carreira docente, fato evidenciado nos recortes dos textos dos participantes (M1), (M4), (M7), (M10), (M13), (M14), (M15) e (M16), os quais buscam aperfeiçoamento e novas práticas docentes. A melhoria na situação financeira foi uma motivação apontada por (M1) e (M4), (M2) e (M8) que afirmam serem oriundos de famílias de pouco poder aquisitivo. A realização pessoal e profissional foi referida por (M2), (M5), (M7), (M10), (M11) e (M15), os quais indicaram buscar superar seus limites, tendo o Mestrado como um projeto de vida. A realização de um sonho foi a motivação apontada por (M11), que se descreve como uma adolescente cheia de sonhos e comprometida com um futuro promissor, seguida por (M12), (M13) e (M16). O envolvimento com a pesquisa foi citado por (M6) e (M10).

Todas as expectativas apontadas pelos mestrandos estão de acordo com os objetivos do PMPE destacados por Ribeiro (2005), de formar mestres que saibam utilizar a pesquisa de forma a agregar valor às suas atividades, sejam pessoais ou sociais. Os PMPE visam atender as demandas da sociedade em meio às novas exigências feitas ao professor que busca seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e uma formação docente de qualidade (CEVALLOS; PASSOS, 2012). Moreira (2004) assevera que, a proposta do PMPE é avaliada pela CAPES e segue o mesmo padrão de qualidade dos Mestrados Acadêmicos e Doutorados, atendendo as peculiaridades dos Programas Profissionais.

A terceira categoria “*Dificuldades encontradas*” evidenciou os desafios que os mestrandos enfrentaram em sua trajetória até o Mestrado, sendo que a mais citada foi a de conciliar os estudos com o trabalho e a família (M2), (M7), (M11), (M12), (M15) e (M16). A dificuldade na elaboração do pré-projeto de pesquisa foi citada por (M3) e (M11). A ansiedade que precede a fase eliminatória de um processo de seleção para alunos regulares de um PMPE foi mencionada por (M7), (M9), (M12) e (M13). Ainda, os mestrandos disseram sentir nervosismo ao saber que teriam que passar por uma prova escrita e por entrevista. Apenas um dos mestrandos o (M14), não mencionou, em sua produção textual, ter encontrado dificuldades na sua trajetória até o Mestrado.

O grau de dificuldade encontrado pelos mestrandos neste estudo pode estar relacionado com as exigências do PMPE e de acordo com Ribeiro (2006), têm haver com o nível de qualidade de uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* que irá proporcionar ao aluno o título de mestre.

O autor enfatiza ainda que, todos os Programas de Mestrado avaliados pela CAPES passam por um crivo de rigor que atesta sua qualidade e promovem mudança no perfil do participante, representando um salto qualitativo em sua formação.

Considerações finais

O presente estudo objetivou identificar o perfil de um grupo de participantes do PPGEN/UENP, seus sentimentos e motivações que os levaram a buscar um Mestrado Profissional em Ensino, assim como, as dificuldades e os desafios que precisaram enfrentar.

Quanto ao perfil dos participantes deste PPGEN, considera-se que esteja de acordo com as regras do PMPE previstas pela CAPES quanto ao público alvo, pois o grupo é formado por professores, tanto bacharéis quanto licenciados, ou seja, por profissionais em exercício na Educação Básica ou no Ensino Superior.

No que diz respeito aos fatores motivadores que os levaram a cursar um PMPE foram: a possibilidade de buscar melhor preparação para a carreira docente; melhoria na situação financeira, realização pessoal e profissional; realização de um sonho; busca pelo conhecimento e o envolvimento com a pesquisa. Tais expectativas também estão de acordo com os objetivos do PMPE de formar mestres capazes de agregar valores pessoais e sociais às suas atividades, além de proporcionar a capacitação docente, seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e uma formação de qualidade.

Quanto às dificuldades encontradas pelos mestrandos, consideram-se também condizentes com as exigências inerentes a um PMPE, que ao passar periodicamente por avaliação criteriosa da CAPES, tem atestado sua qualidade e proporciona ao mestrando um salto qualitativo em sua formação. As principais dificuldades encontradas foram em conciliar os estudos com o trabalho e a família, elaborar o pré-projeto de pesquisa, ansiedade que precede a fase eliminatória de um processo de seleção e as leituras indicadas para a prova escrita.

Considera-se que o conhecimento do perfil dos alunos, para o PPGEN e para a disciplina de Análise Qualitativa de Dados, torna-se importante por possibilitar a adaptação de seus métodos de estudo às expectativas e necessidades do seu público alvo. Dessa forma este estudo se mostra importante ainda pela constatação de que os objetivos do PPGEN estão alinhados com os fatores motivacionais e expectativas de seus alunos, o que pode ser um dos indicadores do sucesso apresentado pelo PMPE.

Sugere-se que mais estudos sejam realizados com enfoque na exploração de diferentes aspectos dos PMPE, tendo em conta seus protagonistas: alunos e professores. Uma possível pesquisa futura seria no sentido de caracterizar as pretensões e expectativas de pesquisas a serem desenvolvidas pelos mestrandos

Referências

BRASIL. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D. F., 11 jan. 1999. Seção I, pág. 14.

BRASIL. Portaria nº 83, de 6 de junho de 2011. Cria áreas do conhecimento. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F. 08 de setembro, 2016. Seção I, pág. 12.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de avaliação. **Documento de área 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_do_c_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf> Acesso em 05 de mar. de 2019.

CEVALLOS, I. O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 13, n. 2, 2011.

CEVALLOS, I; PASSOS, L.F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Revista Dialogo Educacional**. v.12, n.37, p.803-822, 2012.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 2004.

PARANÁ, **Edital** n. 11 de 25 de julho de 2018. Edital de convocação para seleção de estudantes regulares para o ano de 2019, do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN/UENP, 2018.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



SILVA, P. A. D.; DEL PINO, J. O Mestrado Profissional na área de Ensino. **HOLOS**, v. 8, p. 318-337, 2016.

LICENCIANDOS EM QUÍMICA: COMO OBSERVAÇÕES NO CHÃO DA ESCOLA CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Andressa Algayer da Silva Moretti¹

Gabriel Ferreira Baptistone²

Karla Suzi Furutani Toyama³

Márcia Camilo Figueiredo⁴

Resumo

A pesquisa objetivou narrar observações feitas por um grupo de licenciandos de aulas ministradas por um professor supervisor de estágio a fim de verificar quais são as principais contribuições para a formação inicial docente. A coleta de dados qualitativos ocorreu em quatro turmas de terceiro ano do ensino médio, durante 4 visitas em um Colégio Estadual do município de Londrina. A técnica empregada foi a observação estruturada do tipo não participante descrita por Marconi e Lakatos (2010), efetivadas conforme o método etnográfico, segundo Mattos (2011). A organização e o tratamento dos relatórios foram feitos a partir da narrativa de acordo com Clandinin e Connelly (2011). Para isso, o grupo de licenciandos se reuniu com a professora orientadora de estágio, e após várias leituras e debates acerca das observações foi destacado seis momentos em comum que ocorreram no chão da escola e contribuíram para a formação inicial docente, culminando em uma única narração do grupo. Conclui-se que, as observações das aulas da professora supervisora possibilitaram um enriquecimento expressivo principalmente entre trocas de ideias e a análise crítica das diferentes perspectivas de uma mesma situação observada pelos licenciandos, resultando em diferentes aspectos que compõe à formação inicial docente, tais como: conhecer a rotina da escola, a utilização de diferentes recursos pedagógicos e instrumentos avaliativos durante a prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Formação inicial docente; Observações; Estágio Supervisionado.

Abstract

The research aimed to narrate observations made by a group of graduates of classes taught by a supervising teacher of trainee in order to verify what are the main contributions to the initial teacher training. The collection of qualitative data occurred in four classes of third year of high school, during 4 visits in a state high school in the city of Londrina. The technique employed was structured observation of the non-participant type described by Marconi and Lakatos (2010), carried out according to the ethnographic method, according to Mattos (2011). The organization and treatment of the reports were made from the narrative according to Clandinin and Connelly (2011). To this end, the group of graduates met with the internship teacher, and

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, andressa.algayers@gmail.com

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná, gabrielbaptistone@alunos.utfpr.edu.br

³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, karlatoyama@alunos.utfpr.edu.br

⁴ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, marciafigueiredo@utfpr.edu.br

after several readings and debates about the observations, six common moments were highlighted that occurred on the school floor and contributed to the initial teacher education, culminating in a single narration of the group. It is concluded that the observations of the classes of the supervising teacher made possible a significant enrichment mainly between exchanges of ideas and the critical analysis of the different perspectives of the same situation observed by the graduates, resulting in different aspects that composes the initial teacher training, such as: to know the routine of the school, the use of different pedagogical resources and evaluation instruments during the teaching pedagogical practice.

Keyword: Initial teacher education; Observations; Supervised internship.

Introdução

A temática formação docente começou a ganhar notória evidência a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na qual determina que precisa ser efetivada em nível superior, em cursos de Licenciatura, momento esse considerado como um avanço para a categoria profissional.

As universidades tem sido as responsáveis em ensinar o aluno a se tornar um profissional docente nos cursos de Licenciatura. No entanto, corroborando com as ideias de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 29) “vários estudos têm mostrado que os profissionais não estão sendo formados e nem estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública [...]”.

É inegável que se tem buscado tentativas para sanar essa problemática, por exemplo, hoje em dia, a formação inicial do professor é regida pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, na qual reforça e define as Diretrizes Curriculares Nacionais tanto para a formação inicial em nível superior, como para a continuada. E, que para tanto, deve se destinar “[...] à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial [...]” (BRASIL, 2015, p. 3).

Nas licenciaturas há disciplinas obrigatórias de estágio, momento ao qual o acadêmico adentra as escolas para conhecer o seu futuro campo de trabalho, portanto, conforme Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 33) precisam ser consideradas, “[...] como um elemento fundamental na formação do profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários”.

É indiscutível que para ocorrer a sólida formação docente, é preciso contar com a participação colaborativa das escolas públicas, e principalmente do professor que leciona as diversas disciplinas curriculares (Química, Biologia, Matemática, Português, Física, História, Geografia, entre outras), porque tem de aceitar o acadêmico de licenciatura para atuar como estagiário. Esse período, conforme as atuais diretrizes, corresponde a quatrocentas horas, que precisam obrigatoriamente ser concluídas pelo discente em disciplinas denominadas de estágio supervisionado, e uma das atividades iniciais é a prática da observação de aulas de um professor, ou seja, momento de vivenciar o chão da escola.

Atualmente, há um Programa denominado Residência Pedagógica que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018). Para isso, os bolsistas envolvidos no Programa, recebem outra denominação: o professor da universidade é o Orientador, o professor supervisor da escola é o preceptor, e os licenciandos são os residentes que fazem o estágio supervisionado.

Mediante o exposto, foi elaborado o problema de pesquisa na forma de pergunta: Que importância tem as observações de aulas do professor de química para um grupo de licenciando em processo de formação inicial docente? Para tanto, o objetivo foi narrar observações feitas por um grupo de licenciandos de aulas ministradas por um professor supervisor de estágio a fim de verificar quais são as principais contribuições para a formação inicial docente.

A prática da observação no estágio supervisionado

Nos currículos dos cursos de licenciatura, há muito tempo tem-se delegado as disciplinas de estágios supervisionados, e consequentemente aos professores orientadores da universidade, e sobretudo as disciplinas pedagógicas, o encargo de formar um professor habilitado e capaz de atender as expectativas elencadas em leis e diretrizes.

Nas atuais diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente, lê-se que os cursos de licenciatura precisam contemplar no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, duração de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, e dentro dessa carga horária, tem de ser “II - 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; [...]” (BRASIL, 2015, p. 11).

De acordo com Pimenta e Lima (2012), o estágio é teoria e prática, não sendo, portanto, separados um do outro, até mesmo porque quando o acadêmico adentra em sala para realizar, por exemplo, observações das aulas de um professor em atuação, ele precisa partir de fundamentações teóricas para analisar e dialogar junto a seu professor orientador o que foi observado. Portanto, o estágio precisa ofertar ao licenciando “[...] condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual está se desenvolve” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 36).

Diante o exposto, no início de cada estágio supervisionado, o licenciando inicia pela atividade de observação das aulas de um professor em atuação, podendo pensar sobre vários assuntos estudados na universidade, tais como, o conteúdo ensinado, a tendência pedagógica empregada, os recursos didáticos, a relação professor-aluno, e demais situações que podem ocorrer. Portanto, momentos fundamentais para o licenciando vivenciar o chão da escola, contexto ao qual poderá ser o seu futuro campo de trabalho.

As observações são uma valiosa ferramenta para associar teoria e prática, porque proporciona ao licenciando o convívio com o ambiente escolar e a prática docente, e também o leva a descobrir possíveis dificuldades que podem ocorrer futuramente, possibilitando um melhor preparo para exercer seu ofício (ZINKE; GOMES, 2015).

De acordo com Reis (2011), existem diversas finalidades para as observações de aulas relacionadas ao conhecimento e a prática profissional, tais como: as necessidades específicas de cada professor, as relações de ensino e de aprendizagem, o como avaliar a adequação dos professores, as abordagens de ensino, as estratégias, as metodologias e atividades, além da desenvoltura das distintas dimensões do conhecimento dos professores.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o aumento da carga horária dos Estágios Supervisionados a partir das leis e diretrizes tem proporcionado aos licenciandos mais momentos para que possam observar, vivenciar, iniciar regências e pensar a sua formação, inclusive fazer um paralelo desde quando iniciou o curso, no primeiro semestre letivo.

Encaminhamentos Metodológicos

Esse trabalho é de natureza qualitativa, porque proporciona ao pesquisador ter o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, podendo coletar o maior número de dados possíveis para depois analisá-los (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A pesquisa de campo é do tipo narrativa a qual busca compreender a partir da experiência humana, estudar histórias vividas e contadas, ou seja, “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27). Portanto, de acordo com Clandinin e Connelly (2011, p.18): “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados, foram a observação estruturada àquela que segue um roteiro com questões orientadas para o objetivo que se pretende alcançar, e do tipo não participante que segundo Marconi e Lakatos (2010), consiste no processo o qual o pesquisador presencia, entretanto, não faz parte do que se observa.

Durante a pesquisa, um grupo de três residentes de licenciatura em Química, observaram a sala de aula por vários ângulos, tomando sempre o cuidado para não se interligar nas observações, ou seja, foi delineado a realidade da sala de aula – o chão da escola, mas não se integrou a ela (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Todas as observações feitas pelos residentes foram registradas em relatórios individuais de quatro turmas do terceiro ano do ensino médio, no segundo semestre do ano de 2018, totalizando 4 visitas e 16 aulas. O local da coleta de dados foi em um Colégio Estadual do município de Londrina, Paraná, Brasil, participante do Programa de Residência Pedagógica.

As observações foram norteadas pelas características da Etnografia, a qual “compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas [...], por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula” (MATTOS, 2011, p. 51). Segundo o autor, “Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (MATTOS, 2011, p. 54).

Para organizar e tratar os relatórios de cada participante, o grupo se reuniu com a professora orientadora para dar continuidade a metodologia da pesquisa narrativa, portanto, “a relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.136). Conforme Clandinin e Connelly (2011, p. 110), esse momento é muito importante, uma vez que, “os relacionamentos precisam ser trabalhados”.

Após várias leituras e debates acerca das anotações escritas nos respectivos relatórios de observação, o grupo junto com a professora orientadora destacou seis momentos em comum, que culminou em narrativas consideradas como ideias principais que contribuíram para a formação inicial docente.

Resultados

No primeiro dia de aula, além de ser realizada a ambientação do colégio, a professora supervisora de estágio, em sua hora atividade na sala dos professores, explicou que seus alunos iriam apresentar seminários acerca do assunto petróleo, um tema bastante relevante para trabalhar conteúdos de hidrocarbonetos na química orgânica. Logo no início da primeira aula na turma do 3ºC, a situação em comum que chamou a atenção dos participantes foi a seguinte:

A professora apresentou os licenciandos à turma e pediu para que eles sentassem nos lugares disponíveis, solicitou, ainda, o auxílio de um dos alunos da sala para ligar o equipamento de projeção, pois naquele dia eles iriam apresentar o seminário sobre petróleo. A professora se sentou no fundo da sala, e ao observar que o aluno estava conversando enquanto segurava os cabos do computador ao invés de instalá-lo, advertiu-o, apressando o aluno. Como alguns alunos não queriam apresentar, a professora avisou que quem não apresentasse iria fazer uma prova sobre o conteúdo inteiro. Ainda que contrariada, uma aluna apresentou sozinha sua parte, mesmo não lembrando direito o tema.

Nota-se que a proposta de realização de seminários pela professora supervisora de estágio sobre o tema Petróleo contribuiu para o desenvolvimento pessoal dos alunos, como desenvoltura e aprender a falar em público. Além disto, permitiu que eles tivessem acesso à tecnologia, quando solicitou que um dos alunos ligasse os equipamentos necessários para o seminário. Ainda, é possível apontar que a professora respeitou aqueles alunos, que por alguma questão pessoal, como por exemplo timidez, fizesse uma prova do conteúdo e, portanto, não os obrigando a participar do seminário.

A segunda situação ocorreu também no primeiro dia, e ainda na mesma turma, após a apresentação do primeiro seminário:

Durante o primeiro seminário sobre petróleo, um dos alunos que estava prestando atenção, questionou sobre como se limpava o petróleo derramado em alto mar. A professora realizou uma mediação, e explicou como era feito a recuperação da área degradada detalhadamente a partir do uso de boias de contenção.

Neste caso, a professora respondeu o aluno, falando desde a distribuição das boias, para que o óleo seja retido no menor espaço possível, e a utilização de reagentes químicos a fim de

removê-lo. Sua convicção e domínio do conteúdo, fez com que o aluno compreendesse o processo de remoção do petróleo em alto mar, e se satisfizesse com a resposta.

Podemos perceber o quão importante é o professor estar preparado para quaisquer tipos de perguntas, principalmente as relacionadas ao tema, que vão além do apresentado em sala de aula. Esse momento nos fez refletir acerca da prática pedagógica do professor, e como poderia contribuir melhor com a formação inicial se não ficasse isolada, desarticulada com o restante do curso (BRASIL, 2001, 2002, 2015; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2013).

Ainda sobre o primeiro dia, porém na turma do 3ºA, destaca-se um acontecimento que ocorre no chão da escola, e acaba afetando a aula do professor:

Com o término das apresentações a professora começou a explicar o conteúdo sobre álcoois, utilizando o quadro negro como recurso pedagógico, escrevendo a nomenclatura e suas fórmulas. Porém, foi interrompida pela pedagoga pois haveria uma palestra no auditório do colégio de um cursinho pré-vestibular da cidade, sem que fosse feito qualquer aviso prévio, naquela hora, e pediu que liberasse os alunos, finalizando assim a aula e restando somente a professora e os estagiários em sala.

A interrupção da pedagoga fez com que a aula acabasse naquele momento e, portanto, foi necessário que a professora repensasse seu cronograma, de maneira que os alunos não fossem prejudicados, uma vez que o vestibular seria em algumas semanas, e a professora ainda não havia terminado de explicar todo o conteúdo programado. Segundo Guerra e Pinho (2013), é durante esse processo de socialização e construção profissional que o docente aprende a lidar com os “entremeios” presentes na atividade docente, ou seja, lidar com um grande número de elementos que compõe o chão da escola. A interrupção da aula sem aviso prévio mostrou o quanto o professor precisa estar preparado para os diferentes fatores externos que, por ventura, possam vir a alterar seu cronograma de aula, exigindo o replanejamento do conteúdo.

O quarto momento extraído para análise ocorreu no segundo dia na turma do 3ºA, e foi a partir de uma contextualização relacionando a função álcool com adulteração da gasolina.

A professora começou a aula fazendo uma revisão sobre álcool, colocando dois exemplos no quadro: um sobre metanol, outro sobre etanol e citou onde são encontrados. Explicou também como identificar se a gasolina comprada nos postos de combustíveis está adulterada ou não. Em seguida, ditou dois exercícios de um livro que ela utiliza (cujo não é o mesmo dos alunos). Após um tempo, passou observando as resoluções nos cadernos dos alunos e tirando suas dúvidas.

Assim, foi possível verificar que abordar o conteúdo científico completamente de forma tradicional pode acarretar em dificuldade de aprendizado dos alunos. Por isso, consideramos que utilizar da contextualização em sala de aula pode ser fundamental na prática pedagógica do professor, porque pode aproximar o conteúdo científico de Química abordado nas aulas com o

cotidiano dos alunos. De tal modo, a professora procurou ensinar como era realizado o teste de adulteração de combustíveis. Foi possível notar que os alunos se interessaram no “como fazer”.

Então pode-se perceber que as observações foram cruciais para a nossa formação docente, uma vez que é durante esse período que surgem novos aprendizados aos licenciandos, devido ao convívio com os professores mais experientes na instituição de ensino, e por isso tornam-se um elemento essencial para averiguar o desempenho do professor, passível de construir mudanças pautadas em identificar e sobrepujar qualquer dificuldade (REIS, 2011).

No terceiro dia de observação, a professora aplicou uma prova para a turma do 3ºD com duração de uma hora/aula, ou seja, 50 minutos.

Os alunos tiveram como um dos instrumentos avaliativos, uma prova contendo 20 questões objetivas em relação ao petróleo, temática trabalhada nos seminários. Por estar extensa a prova, a professora deixou que eles respondessem em duplas, durante uma das salas, foi possível notar que os alunos falavam em voz alta “essa questão eu sei fazer, porque estava no meu seminário”.

A professora optou por realizar prova objetiva, porém extensa e por isso permitiu que os alunos desenvolvessem em dupla. Segundo os próprios alunos, a professora colocou na prova algumas questões sobre o seminário, o que comprova que ela teve interesse em saber quem prestou atenção nos seminários, e se foi possível o aprendizado por este tipo de prática.

Na quarta visita, foi possível verificarmos uma prática incomum, segundo a própria fala da professora supervisora, porém necessária naquele momento devido à pesquisa ter sido proposta na última aula, como pode ser conferido nas narrativas das observações:

A professora utilizou o tempo da sua aula para dar um visto nos cadernos dos alunos. Ela chamava um a um em sua mesa e verificava se eles haviam feito a pesquisa que ela tinha solicitado. Após esse momento, a professora seguiu a aula, ou seja, terminou de corrigir os exercícios da aula anterior no quadro negro.

Foi notório observar que, o visto nos cadernos, recorrente no Ensino Médio, é considerada uma prática avaliativa relacionada com o ensino tradicional. Essa ação nos leva a intuir que vários fatores podem estar relacionados a essa situação, principalmente: duração da hora/aula de 50 minutos, poucas aulas de química e um grande número de alunos em sala. Portanto, verificou-se que, a docente não teve tempo hábil para ler cada pesquisa feita pelos alunos. Também foi observado que durante o processo de “vistar” os cadernos, a professora não passou exercícios ou atividade para que os demais alunos desenvolvessem durante a aula, gerando ociosidade e conversas paralelas na sala.

Para Guerra e Pinho (2013), o ato de “vistar” os cadernos é uma prática que se reproduz cotidianamente e se configura como uma ação controladora da elaboração das atividades e dos exercícios desenvolvidos nas disciplinas ministradas pela professora.

É importante salientar que, o ato de “vistar” os cadernos foi somente para conferir o “fez” e “não fez”, não levando em consideração se o conteúdo estava errado ou certo, se foi elaborado pelo aluno ou se foi apenas uma cópia. Esse momento nos fez perceber que essa atitude não colabora para a prática pedagógica docente, e nem para a aprendizagem do aluno.

Considerações finais

O método de narrar as observações em grupo contribuiu para que os licenciandos presenciassem diversas situações diferentes no chão da escola, por exemplo, a utilização de recursos pedagógicos, Datashow e quadro negro, instrumentos avaliativos (seminários, prova, efetuar vistos no caderno), e sobretudo foi possível perceber algumas das dificuldades vivenciadas pelos professores de Ensino Médio, como por exemplo a necessidade de replanejamento das aulas devido à interrupção não programada pela pedagoga, ou seja, os imprevistos que ocorrem no chão da escola.

Em relação ao instrumento avaliativo de efetuar visto no caderno, pode-se observar que não foram feitas correções conceituais nem ao menos verificações sobre possíveis cópias. Além disso, não foram planejadas atividades para que os alunos desenvolvessem durante este período, o que ocasionou um comportamento de ociosidade nos alunos durante a aula.

Depreende-se que, programas de formação inicial como o de Residência Pedagógica possibilitaram aos futuros docentes, momentos para dialogar, trocar ideias, analisar de maneira crítica e construtiva acerca das diferentes perspectivas de uma mesma situação observada pelo grupo, levando-nos a refletir sobre saberes da prática pedagógica docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 set. 2019.



BRASIL. **Edital CAPES 06/2018** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 11 mar. De 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber livro editora, 2008.

GUERRA, M. M.; PINHO, M. J. Saberes docentes: teia em construção no dia a dia da sala de aula de professoras de línguas em fase inicial na docência. **Revista Inter Ação**, 2013. p.163-177.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação dos Professores. 2011. Disponível em:<http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf> Acesso em: 14 jan. 2019.

ZINKE, I. A; GOMES, D. A prática da observação e sua importância na formação do professor de geografia In: XII Congresso Nacional de Educação. 12, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 28653-28663 Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18655_7820.pdf> Acesso em: 31 jan. 2019.

ENTENDIMENTOS ACERCA DE GÊNERO ENTRE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM UMA UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ

Giovanna Lopes de Lima¹

Guilherme Sachs²

Paula Jimena Diniz Sachs³

José Henrique Garcia⁴

Juliane Priscila Diniz Sachs⁵

Luis Guilherme Sachs⁶

Resumo

A política educacional brasileira recentemente vem sofrendo influências de setores sociais religiosos e conservadores que têm pressionado decisões políticas acerca de documentos educacionais para a retirada das temáticas de gênero e de sexualidade. Tais decisões contrariam os resultados de pesquisas na área de Educação científica, que enfatizam a necessidade de discussões referentes às questões de gênero para o alcance da equidade de gênero na Ciência e na Educação científica. Este trabalho se insere no contexto dessas pesquisas e foca no papel das/os docentes para o alcance desse objetivo. Nele, são apresentados resultados iniciais de um estudo que tem por objetivo investigar as noções de docentes universitárias/os acerca de Educação científica equitativa de gênero. Os resultados aqui apresentados foram relativos às noções de gênero apresentadas por docentes de distintas áreas da Ciência de uma universidade pública do norte do Paraná. A investigação, realizada conforme metodologia da Análise de Conteúdo, ocorreu por meio da elaboração e aplicação às/aos docentes de um questionário aberto. As respostas obtidas foram classificadas em unidades de contexto e de registro previamente elaboradas com base nos referenciais teóricos adotados. Os resultados iniciais apontam para uma multiplicidade de entendimentos relativos à questão, alguns desses adequados aos referenciais adotados enquanto outros demonstram a necessidade de formação docente.

Palavras-chave: Sexo; Educação científica; Saberes docentes.

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: giovannalopesdelima@gmail.com.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. E-mail: guilherme.sachs@ifpr.edu.br.

³ Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: paulajimena@seed.pr.gov.br.

⁴ Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: professorjhg@gmail.com.

⁵ Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: jsachs@uenp.edu.br.

⁶ Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: sachs@uenp.edu.br.

Abstract

Brazilian educational policy has recently been influenced by religious and conservative social sectors that have been pushing political decisions about educational documents for the withdrawal of gender and sexuality issues. Such decisions contradict the results of research in the area of scientific education, which emphasizes the need for discussions concerning gender issues that are needed to achieve gender equity in science and scientific education. This study is part of this research and focuses on the role of professor in reach this objective. In it, we present initial results of a study that aims to investigate the notions of university professors/students about Scientific education for gender equity. The results were related to the notions about gender presented by professors of different areas of Science from a public university in the north of Paraná. The research, carried out according to the Content Analysis methodology, occurred through the elaboration and application to the professors of an open questionnaire. The answers obtained were classified in contexts and registration units previously elaborated based on the theoretical references adopted. The initial results point to a multiplicity of understandings on the question, some of them adequate to the adopted references while others demonstrate the need for professor training.

Keywords: Sex; Scientific education; Professor knowledge.

Introdução

No Brasil, há documentos nacionais que discutem a inclusão do tema “Gênero” no âmbito educacional. Entretanto, o atual momento político do país traz uma tendência tradicional e patriarcal, cuja proposta visa dificultar ou impedir as discussões acerca dessa temática nas escolas, como pode ser exemplificado com a retirada, em 2018, dos termos ‘gênero’ e ‘orientação sexual’ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação à Educação científica, essa tendência colide com as pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas nos últimos 40 anos, que questionam a sub-representação feminina na Ciência e suas consequências e salientam a importância de se discutir gênero no sistema educacional (HARDING, 1996; CAMACHO-GONZÁLEZ, 2013; HEERDT; BATISTA, 2016).

Entre as investigações nacionais que discutem a relação entre gênero, Ciência e Educação científica, na última década, tem surgido, embora de modo modesto, uma articulação dessa relação com a formação docente (SOUZA, 2008; HEERDT; BATISTA, 2016). A preocupação crescente com essa articulação se sustenta nas muitas pesquisas que relacionam os saberes docentes e a *práxis* de ensino (SHULMAN, 2015; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2014) e que evidenciam que os saberes docentes orientam as decisões e as ações pedagógicas

da/o docente e produzem o contexto de ensino. A partir dessa perspectiva e considerando que o planejamento e a atuação das/os docentes em sala de aula são orientados pelo repertório de conhecimentos que essas/es possuem, infere-se a importância dos saberes docentes acerca da temática de gênero na educação científica para que as/os professoras/es possam promover um ensino de Ciências equitativo quanto ao gênero.

Diante das considerações acima, surge o seguinte questionamento: que noções as/os docentes do ensino superior possuem acerca de uma Educação científica equitativa em gênero? A fim de iniciar o estudo dessa problemática, o objetivo deste trabalho foi investigar as noções de docentes de uma universidade na região norte do Paraná, de diversas áreas da Ciência, acerca de gênero. Para tanto, foi necessário investigar as noções de gênero empregadas na academia. A esse respeito, é pertinente enfatizar que há uma multiplicidade de entendimentos acerca de gênero e, como consequência, o reducionismo é uma dificuldade [ou falha] enfrentada ao se tentar elaborar uma descrição ou síntese a seu respeito. Ciente desse aspecto, o presente trabalho se baseou em alguns referenciais teóricos de diferentes áreas acadêmicas com a finalidade de estabelecer entendimentos que permitissem suscitar hipóteses relativas às noções de gênero que docentes do ensino superior poderiam apresentar. Na seção a seguir foram apresentadas as bases teóricas para esse fim.

Noções de Gênero

Gênero foi “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas” (HARAWAY, 2004, p. 211). Inicialmente, foi elaborado pelo psicólogo Robert Stoller (1968), mas foi por meio da obra, de 1975, “The Traffic in Women”, da antropóloga Gayle Rubin, que o termo se popularizou a partir do sistema sexo/gênero. Esse sistema estabelecia gênero como uma construção cultural/social (a partir do sexo) e sexo como um dado da natureza, do corpo, preexistente à cultura (SAFFIOT, 1999).

Essas elaborações iniciais de gênero, que estabeleciam sua distinção de sexo em termos de natureza *versus* cultura, foram importantes por introduzirem o questionamento do essencialismo ou determinismo natural de masculino e feminino. Entretanto, em meados da década de 1980, o sistema sexo/gênero foi colocado sob suspeita, entre outros motivos, por ele estruturar o mundo em categorias binárias, a partir de perspectivas euro-americanas que não eram adequadas para todas as culturas e que estipulavam o corpo como algo precedente às construções culturais, deixando brecha para um essencialismo/determinismo natural que

procurava contestar (HARAWAY, 2004). Além disso, esse sistema impedia abordagens acerca da relação entre biologia e cultura (MOORE, 1997), uma vez que o gênero como uma construção a partir de uma base predeterminada, fixa e passiva fundava “uma lei cultural inexorável” que tornava “não a biologia, mas a cultura como o destino” (BUTLER, 2003, p. 26).

A partir disso, surgiram outras formulações de gênero, que refutavam a ideia de sexo como algo anterior à cultura, embora não negassem a existência da materialidade dos corpos, mas alegavam que ela não podia ser compreendida fora da cultura. Entre essas formulações, encontravam-se as de feministas pós-estruturalistas, tais como as da historiadora Joan Scott e da filósofa Judith Butler. Essas pesquisadoras se pautaram nas ideias de Michel Foucault de que a produção de pessoas sexuadas (ou generificadas) é feita por meio do exercício do poder (LOURO, 1997; BUTLER, 2003). Sendo assim, Joan Scott (1995, p. 86) propôs uma definição de gênero em duas partes: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, enquanto que Judith Butler (2003) propôs gênero como efeito de discursos:

[...] colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas. Essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero” (BUTLER, 2003, p. 25-26).

Segundo Judith Butler, a coerência e a continuidade da identidade de gênero de uma pessoa é “assegurada por conceitos de sexo, gênero e sexualidade” que são discursivamente estabelecidos como uma norma de coerência entre esses três elementos, “por práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes” (BUTLER, 2003, p. 38) e que podem ser inteligíveis a partir de discursos hegemônicos.

A exposição simplificada feita até esse ponto certamente não retrata os muitos usos e referenciais de gênero no meio acadêmico, entretanto possibilita entender duas dimensões em que gênero é empregado nos diversos campos, conforme foi interpretado pela bióloga Anne Fausto-Sterling (2012), isto é, gênero como identidade ou autoapresentação dos sujeitos, que são estruturados de maneira específica em função da cultura acerca do que é masculino ou feminino, e gênero como estruturas sociais que diferencia homens e mulheres. A pesquisadora

comenta que o primeiro modo é mais empregado pela Medicina e Psicologia, enquanto o segundo é mais disposto pela Sociologia.

A respeito do questionamento acerca de uma diferenciação entre sexo e gênero, Anne Fausto-Steling prefere manter uma distinção operativa entre eles:

[...] sempre que me refiro ao corpo e/ou comportamentos de indivíduos, vou usar o termo "sexo". Um indivíduo, portanto, tem um sexo (masculino, feminino, não designado, outros), mas eles se envolvem com o mundo através de uma variedade de convenções sociais de gênero. Cada indivíduo, portanto, fabrica uma apresentação de gênero que pode alimentar de volta o sexo, e é interpretado por outros usando as estruturas específicas de gênero da cultura de um indivíduo. Gênero, então, está definitivamente no olho do espectador. Sexo e apresentação de gênero estão no corpo e mente do apresentador (FAUSTO-STERLING, 2012, p.7, tradução nossa).

Anne Fausto-Sterling também dissertou acerca da complexidade do desenvolvimento do gênero, argumentando que os corpos não se constroem apenas pela linguagem e práticas culturais, mas pelas experiências que são incorporadas na carne, não havendo nenhum limite entre o corpo físico e o cultural.

Para finalizar esta seção, é pertinente atentar para o fato de que, muitas vezes, a noção de sexualidade é confundida com a de sexo ou de gênero. Tendo isso em consideração, estabelece-se aqui que a sexualidade está ligada a ideia de desejo sexual ou identidade sexual. Conforme Guacira Louro (1997, p. 26), as identidades de gênero e identidades sexuais “estão profundamente inter-relacionadas”, no entanto, as mesmas não devem ser confundidas: identidades de gênero se relacionam com a forma como os sujeitos se identificam “social e historicamente, como masculinos ou femininos”, enquanto que as identidades sexuais se constituem pela forma como os sujeitos vivenciam sua sexualidade (parceiros/as do mesmo sexo, de sexo diferente, de ambos os sexos, sem parceiros, etc.).

Encaminhamentos Metodológicos

De acordo com o objetivo deste trabalho, optou-se por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), embasada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2010), segundo a qual são aplicados procedimentos sistemáticos para obter e analisar conteúdos de comunicações. A Análise de Conteúdo preconiza as fases de *pré-análise* (obtenção do plano de análise, definição do *corpus*, elaboração de hipóteses e indicadores e preparo do material para a análise), de *exploração do material* (recortes, agregações, codificações e enumerações) e de *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*

(exame dos resultados conforme quadro teórico estabelecido para obter as inferências e interpretações que os tornam significativos).

Seguindo a metodologia adotada, para a obtenção do *corpus*, foi elaborado um questionário de 10 questões [por um processo intersubjetivo]. Esse questionário foi aplicado a docentes universitárias/os de uma Instituição Pública do estado do Paraná - Brasil. No total, obteve-se a participação de 13 docentes. Os cursos de atuação das/os participantes foram os de Agronomia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Medicina Veterinária, Sistemas da Informação e Ciências da Computação. Todas/os as/os participantes foram devidamente esclarecidas/os a respeito da pesquisa e os resultados aqui apresentados e discutidos foram obtidos de respostas formalmente consentidas, garantindo-se o anonimato por codificação numérica sequencial e a utilização de siglas que informavam o sexo e a área de atuação da/o docente (por exemplo, “F8-EF”).

Para a organização do material obtido e a sua instrumentalização para análise, foram elaboradas Unidades Temáticas de Contexto (UC) e suas correspondentes Unidades de Registros (UR). As Unidades de contextos representam as unidades básicas de codificação, isto é, a parte da comunicação de tamanho adequado para a compreensão das correspondentes Unidades de Registro (BARDIN, 2010). As Unidades de registro foram elaboradas de forma a refletir as hipóteses levantadas com base no referencial teórico adotado acerca das possíveis respostas das/os participantes para as questões.

Neste trabalho, conforme o seu objetivo, foi analisada apenas a questão 05, que visou identificar as noções a respeito de gênero das/os docentes formadoras/es. No Quadro 1, são apresentadas a Questão 5 e as suas respectivas Unidade de Contexto e Unidades de Registro.

Quadro 1 – Questão, Unidade de contexto (UC) e Unidades de Registros (UR) elaboradas para investigar as “Noções acerca de gênero” das/os participantes.

Questão 5. O que você entende como Gênero de uma pessoa?
Unidade de Contexto 5 (UC 5), “Noção acerca de gênero” - foi proposta com o intuito de identificar as noções das/os participantes de pesquisa acerca do que entendem por gênero de uma pessoa.
UR 5.1, “Gênero como sinônimo de ‘sexo biológico’” , para agrupar fragmentos de resposta que apresentam gênero como igual a ‘sexo biológico’.
UR 5.2, “Distinção entre sexo e gênero” , para agrupar fragmentos de respostas que se utilizam de alguma distinção entre sexo e gênero, por exemplo: uma separação radical entre sexo (natureza) e gênero (construção discursiva), ou outras possíveis maneiras de distinção entre sexo e gênero.
UR 5.3, “Gênero como identidade, sentimento ou autoapresentação” , para agrupar fragmentos de respostas que relacionam o gênero à identidade, ao sentimento ou à autoapresentação dos sujeitos.
UR 5.4, “Gênero relacionado a estruturas sociais que diferenciam homens e mulheres” , agrupa fragmentos de respostas que explicam gênero como compondo estruturas sociais que diferenciam homens e mulheres.
UR 5.5, “Pluralidade de categorias ou discursos de gênero” , para agrupar fragmentos de respostas que indicam a ideia de que podem existir mais do que apenas duas categorias ou discursos de gênero.

UR 5.6, “Gênero relacionado ao desejo sexual”, que relaciona gênero ao aspecto do desejo sexual ou identidade sexual de sujeitos, isto é, às “formas como vivem sua sexualidade”.
UR 5.7, “Fatores culturais/psicológicos e biológicos são indissociáveis no desenvolvimento do gênero”, para agrupar fragmentos de respostas que indiquem que o desenvolvimento de gênero de um indivíduo ocorre por mecanismos segundo os quais fatores culturais/psicológicos e biológicos são indissociáveis.
UR 5.8, “Divergência(s) e/ou polissemia(s)”, para agrupar fragmentos de respostas que contenham divergência(s) e/ou polissemia(s) em relação à questão.

Fonte: autoria própria.

Resultados

O Quadro 2 traz os resultados obtidos a partir da Análise de Conteúdo das respostas dadas pelas/os participantes à Questão 5.

Quadro 2 - Resultados para Unidade de Contexto 5 (UC 5), “Noção acerca de gênero”.

Unidades de Registro	Exemplo	Registros
UR 5.1, Sinônimo de sexo biológico.	“É aquilo que diferencia ou identifica homens e mulheres/machos e fêmeas. Pode ser usado como sinônimo de sexo” (...) [7F-CB].	2 [4M-CB; 7F-CB]
UR 5.2, Distinção entre sexo e gênero.	"Todos nascemos com sexo biológico, é o que faz com que os médicos identifiquem como menino ou menina, a existência de um [palavra ilegível] sexo masculino ou feminino. Para além disso, em nossa sociedade temos característica atribuídas ao homem e à mulher.(....)" [12F-CB].	1 [12F-CB]
UR 5.3, Gênero como identidade, sentimento ou autoapresentação.	“(…) É a maneira como a pessoa se sente e percebe, assim como a forma que ela deseja ser reconhecida pelas outras pessoas.” [3M – AG]. “(…) O gênero é a identidade, (...)” [12F-CB].	7 [1 M – SI – CC; 3M – AG; 5F – CB; 10F – EF; 7F-CB; 12F-CB; 13M-SI-CC]
UR 5.4, Gênero relacionado a estruturas sociais que diferenciam homens de mulheres.	“(…) mas quando é relacionado a psicologia é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas.” [4M – CB].	4 [4M-CB; 9F-MV; 13M-SI-CC; 12F-CB]
UR 5.5, Pluralidade de categorias ou discursos de gênero.	“É como a pessoa se reconhece: homem, mulher, ambos ou nenhum dos gêneros. (...)” [3M-AG].	2 [3M-AG; 13M-SI-CC]
UR 5.6, Gênero relacionado ao desejo sexual.	“A opção sexual de uma pessoa.” [8F – EF].	3 [8F – EF; 6F – CB; 11M-SI-CC]
UR 5.7, Fatores culturais/psicológicos e biológicos são indissociáveis no desenvolvimento do gênero.	Não houve registro.	0
UR 5.8, Divergência(s) e/ou polissemia(s).	“Entendo que seja uma separação didática em classes para melhor predação”. [2M – AG – MV].	2 [2M-AG-MV; 12F-CB]
Total de registros		21

Fonte: autoria própria.

Conforme pode ser observado no Quadro 2, foram obtidos 21 fragmentos de registro a partir das respostas das/os participantes à Questão 5. Observa-se que a quantidade de fragmentos foi superior ao número de respostas à questão (13). Isso ocorreu em função da partição das respostas para alocação dos fragmentos obtidos nas unidades de registros correspondentes aos significados atribuídos. Esse resultado pode estar relacionado às diversas facetas acerca de gênero, sua complexidade e múltiplos entendimentos em relação aos vários campos acadêmicos e seus usos cotidianos. Essa ideia pode ser sustentada pelos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

A maior parte dos fragmentos, 7 (33,33%), foi identificada para a UR 5.3, que indicou a ideia de gênero como relacionado à identidade, sentimento ou autoapresentação das pessoas. Isso está de acordo com os referenciais adotados, que apontaram duas dimensões recorrentes para o emprego acadêmico do termo, uma que associa gênero aos arranjos sociais de diferenciação entre homens e mulheres e a outra que compreende argumentos que se referem a autoapresentação e identidade dos indivíduos em relação às convenções socioculturais de gênero. Os fragmentos da UR 5.3 se relacionam a essa segunda dimensão, enquanto à primeira dimensão estão relacionados os fragmentos alocados na UR 5.4, para a qual se obteve a segunda maior frequência, 4 (19,04%) fragmentos.

Um fragmento de registro (4,76%) foi obtido para a UR 5.2, “Distinção entre sexo e gênero”. Nele, foi possível identificar evidente distinção entre os termos sexo e gênero, sendo que o sexo se referia exclusivamente ao corpo do indivíduo, enquanto o gênero era atribuído a algo socioculturalmente construído. Não se pode estabelecer se a noção apresentada informava uma distinção radical entre sexo e gênero. Na academia, essa distinção radical foi alvo de muitas críticas, devido a noção de que sexo representa a “natureza pré-cultural”.

Outra crítica acerca do tema refere-se a pressuposição do binarismo de contraposição de categorias das perspectivas culturais euro-americanas. Conforme os referenciais estudados, pesquisas e evidências antropológicas refutam a percepção transcultural do gênero, que afirma apenas duas posições para sexo (masculino e feminino) e para gênero (homem ou mulher), desconsiderando, assim, a pluralidade de manifestações de gênero. A esse respeito, a UR 5.5 representou a pluralidade de categorias e de discursos de gênero, para a qual foram identificados 2 (9,52%) fragmentos.

Para a UR 5.1, que representa a ideia de gênero e sexo (biológico) como sinônimos, obteve-se 2 (9,52%) fragmentos. Essa UR configura uma outra forma de radicalismo: a total falta de distinção entre sexo e gênero. Essa noção é inadequada, pois a mesma descarta a

relevância cultural na construção do gênero e remete ao determinismo natural do gênero. Vale ressaltar que, segundo os referenciais, nenhuma das noções radicais são consideradas adequadas, já que as duas desvalorizam a relação natureza e cultura, corpo e ambiente, por meio da qual ocorre o desenvolvimento do gênero. Alguns estudos nas áreas de Biociências apresentam indícios a favor dessa relação (FAUSTO-STERLING, 2012), contudo, nenhum fragmento foi observado para a unidade de registro correspondente a essa ideia (UR 5.7).

Três fragmentos (14,28%) foram destinados a UR 5.6, que relaciona gênero ao desejo sexual. A esse respeito vale salientar que, embora os discursos de gênero entrelacem as identidades de gênero e sexual [ou sexualidade], essas são categorias distintas.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados são preliminares de um estudo que será ampliado para obter informações de noções de docentes acerca de gênero e sua relação com a equidade de gênero nos cursos de graduação. Os indicadores levantados foram em sua maioria condizentes com os referenciais teóricos estudados e refletiram as características de construção individual, construção social/cultural e não binária do gênero. Por outro lado, não foram percebidos indícios de compreensão acerca da relação complexa e contínua entre o corpo e a cultura para o desenvolvimento do gênero, noção que seria coerente com o paradigma da complexidade, atual nas Ciências Biológicas, e, além disso, foram identificadas uma quantidade considerável, dentro do universo da pesquisa, de ideias acerca de gênero refutadas nos diversos campos acadêmicos (determinismo natural do gênero, gênero como sinônimo de sexo biológico, gênero como sexualidade ou ideias divergentes/polissêmicas).

Diante do exposto, urge a necessidade de formação continuada para atualização acerca de conceitos de gênero e sexualidade. A não compreensão desses conceitos pode afetar a relação docente/discente, bem como o processo de aprendizagem, que perpassa questões de identificação entre as partes envolvidas, respeito, acolhimento e reconhecimento/valorização das diferenças no que tange os espectros de gênero e de sexualidade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 204 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51

CAMACHO GONZÁLEZ, Johanna. **Concepciones sobre Ciencia y Género en el Profesorado de Química**: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 323-338, 2013.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéfane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sex/Gender: Biology in a Social World**. New York: Routledge, 2012. 161 p.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Ediciones Morata, 1996.

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista**: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.22, 2004, p.201-246.

HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de L. **Questões de gênero e da natureza da Ciência na formação docente**. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 30-51, ago. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 8ed, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Primórdios do conceito de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 12, 1999, p. 157-163.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec| Nova série*, v. 4, n. 2, dez. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BLENDDED LEARNING E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luiz Cláudio dos Santos Cortez¹

João Filipe da Silva Figueira Martins²

José Augusto Victória Palma³

Ângela Pereira Teixeira Victória Palma⁴

Resumo

Este estudo diz respeito a parceria firmada entre a Secretária Municipal de Educação de Tamarana, Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL) e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal, com objetivo de conceber, planejar e concretizar um processo de formação contínua e em serviço na modalidade *Blended Learning* para os professores de Educação Física do município, para a construção do novo currículo em virtude da homologação da resolução nº 02/2017 do Conselho Nacional de Educação, que implementou a Base Nacional Comum Curricular em todo o território brasileiro. Com uma abordagem qualitativa e referencial metodológico da pesquisa-ação esta formação tem quinzenalmente encontros presenciais na hora-atividade (em serviço) do professor e a disponibilização de uma plataforma de aprendizagem: ambiente *Moodle*/ UEL. A formação teve início em março de 2018 e previsão de encerramento em dezembro de 2019. Dentre os dados coletados até o presente momento, verificou-se que 75% dos professores são do sexo feminino e 25% do sexo masculino; idade média de 35,75 anos e apresenta um desvio padrão de 5,5602; todos professores possuem a Licenciatura Plena e do total (N=4), apenas um não possui pós-graduação. As temáticas lato senso contemplam a Educação Física Escolar, Psicomotricidade, Neuropedagogia, Educação Especial, Gestão e Supervisão Escolar e Transtorno Global do Desenvolvimento. Sobre as expectativas de formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, três professores consideraram que atenderam parcialmente e um professor não atendeu. Os resultados apresentados são parciais e o que deve ser evidenciado como contribuição científica: 1 - Novo Referencial sobre os Processos de Formação Contínua e em Serviço através do *Blended Learning* em Formação de Professores; 2 - Organização e Desenvolvimento do Projeto Pedagógico Curricular para a área Educação Física para o Sistema Público Municipal de Educação do Município de Tamarana.

Palavras-chave: *Blended Learning*; Formação Contínua e em Serviço; Pesquisa-ação.

¹Doutorando pelo Programa de Doutorado em Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal e professor da Secretária de Estado da Educação do Paraná – Londrina - SEED/PR. lcortez@seed.pr.gov.br

²Professor Doutor, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal. jfigueiramartins@gmail.com

³Professor Doutor, Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR. javpalma@uel.br

⁴ Professora Doutora, Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR. angpalma@uel.br

Abstract

This study concerns the partnership signed between the Municipal Secretary of Education of Tamarana, State University of Londrina-PR (UEL) and Lusófona University of Humanities and Technologies - Portugal, with the objective of designing, planning and implementing a process of continuous training and service in the modality Blended Learning for the teachers of Physical Education of the municipality, for the construction of the new curriculum due to the homologation of resolution nº 02/2017 of the National Council of Education, that implemented the National Curricular Common Base in the whole Brazilian territory. With a qualitative approach and methodological reference of action research, this training has bi-weekly face-to-face meetings (in-service) of the teacher and the provision of a learning platform: Moodle / UEL environment. The training began in March 2018 and is expected to close in December 2019. Among the data collected so far, it was found that 75% of the teachers are female and 25% are male; mean age of 35.75 years and has a standard deviation of 5.5602; all teachers have a Full Degree and of the total (N = 4), only one does not have a postgraduate degree. Lato senso themes include School Physical Education, Psychomotricity, Neuropedagogy, Special Education, School Management and Supervision and Developmental Disorder. Regarding the training expectations offered by the Municipal Department of Education, three teachers considered that they attended partially and one teacher did not attend. The results presented are partial and what should be evidenced as a scientific contribution: 1 - New Reference on the Processes of Ongoing and Ongoing Training through Blended Learning in Teacher Training; 2 - Organization and Development of the Curricular Pedagogical Project for the Physical Education area for the Municipal Public Education System of the Municipality of Tamarana.

Keywords: Blended Learning; Continuing and in Service Training; Action research.

Introdução

Em decorrência das constantes transformações que ocorre em nossa sociedade com a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em todas as áreas, este estudo pretende dar um contributo no que diz respeito a educação à distância e a formação continuada de professores, designadamente através da utilização do *Blended Learning* a serviço desta formação, um campo de estudo em pleno desenvolvimento.

Em seu Artigo 87 (parágrafo 3, inciso III) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) confere aos Municípios, Estados e à União a responsabilidade de oferecer programas de capacitação a todos professores em exercício e podendo para isto utilizar os recursos da educação a distância, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) lei

13.005, de 25 de junho de 2014, com as metas 15, 16, 17 e 18 sobre a valorização profissional e a formação docente. Em 22 de dezembro de 2017 foi promulgada a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) número 02/20175 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo território brasileiro.

No Artigo 5 desta Resolução reafirma a necessidade de todos sistemas de ensino, tanto na rede pública e privada a construção ou revisão de seus currículos escolares para que seja adequado a BNCC como referência. Em resposta a tais exigências a Secretaria Municipal de Educação de Tamarana (SMET) do Estado do Paraná - Brasil, Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Brasil e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal (através do Programa de Doutorado em Educação Física e Desporto), firmaram parceria para qualificar em serviço os professores de Educação Física da rede municipal. Foi ofertado o processo: “Curso de Formação Profissional: Base Nacional Comum Curricular” no biênio 2018/2019 que terá por finalidade contribuir para o entendimento e compreensão da BNCC, com estratégias para desenvolver competências básicas para a construção coletiva do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), além da possibilidade de os professores administrarem sua própria formação profissional.

O presente estudo objetiva conceber, planejar e concretizar um processo de formação contínua e em serviço na modalidade *Blended Learning*, orientado aos professores da rede municipal para construção e implementação do PPC do componente curricular Educação Física, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular.

Autores como Alarcão (2001), Lüdke e Boing (2004), Nóvoa (2007, 2009), Pinheiro e Romanowski (2010), Tardif (2002), demonstram a preocupação com a formação de professores em função das políticas públicas que ocorrem de cima para baixo, sem ouvir a voz do professor, suas necessidades e demandas. Os autores entendem que somente o professor que está com o pé no chão da escola, poderá fazer ou não as mudanças desejadas.

O estudo está em andamento e integra o Programa de Doutorado da Universidade Lusófona de Portugal, sendo também selecionado para o Programa de Extensão Universitária Universidade Sem Fronteiras, financiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI.

⁵ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=53031>

Blended Learning

Dentre as possibilidades e modalidades de Educação à Distância, temos o *Blended Learning*, mais conhecido por *b-learning* ou designado como aprendizagem mista, formação combinada ou mista, segundo Tori (2009) ensino híbrido e para Meydanlioglu & Arıkan (2014), especificamente como aprendizagem on-line híbrida. Além do referencial da complementaridade (ensino semipresencial) e dos recursos e serviços disponíveis na *web*, Monteiro e Moreira (2012, p. 33), “ (...) o blended learning é uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais). ” Apontam também que existe um complexo processo comunicacional:

que promove uma série de interações que podem ser bem sucedidas, desde que sejam incorporados todos estes recursos tecnológicos [inclusão das mais variadas ferramentas tecnológicas presentes no cotidiano dos estudantes – blogues, vídeos, telemóveis, ...], sem descuidar a componente social e de ensino. (p.34).

Estudos realizados em contexto internacional, tem comprovado que a utilização do *b-learning* em cursos específicos, registram respostas positivas por parte dos alunos, de acordo com Burgess (2007, p. 132), “*a blended learning approach with access to online resources was seen as being flexible enough to cope with students’ absences and have a sufficiently rich content to remove students’ anxieties about the scope and level of the work.*”

Apresentando as justificativas da crescente utilização do *b-learning* nos processos de formação profissional ou aprendizagem, destacamos seis razões apontadas por Lencastre (2013): riqueza pedagógica (amplia processo de aprendizagem); acesso ao conhecimento (democratização); interação (envolvimento); personalização (público alvo); custos financeiros (redução de custos e infraestrutura) e facilidade de revisão e atualização dos conteúdos.

Base Nacional Comum Curricular

Normatiza e define progressivamente as aprendizagens essenciais que compõem o processo formativo de todos os educandos no âmbito da Educação Básica Escolar e que deverá ser implementada por todos sistemas de ensino. Não é a primeira vez que deparamos com a ideia de uma base comum para todo o país. O desejo de termos uma matriz constitucional e sua

base legal está descrita no Artigo 210 da Constituição Brasileira “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988).

Apontamos também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que tem origem na LDBEN 9.394/96, são normas obrigatórias para a Educação Básica, no Artigo 14:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2010).

Encaminhamentos Metodológicos

O estudo iniciou-se em março de 2018, estruturado na abordagem qualitativa e elegemos a pesquisa descritiva, utilizando o referencial metodológico da pesquisa-ação para analisar os fenômenos decorrentes da implementação do *Blended Learning* como ferramenta ao serviço dos processos de formação contínua e em exercício dos professores da rede municipal.

A pesquisa-ação permite uma relação dialógica entre os participantes, possibilita rever o significado e o papel do professor no processo de pesquisa, suas competências para adequar ou elaborar o novo currículo da disciplina.

Esta investigação contempla técnicas e instrumentos de coleta de dados, que tem por finalidade fornecer subsídios para observação, interpretação e análise documental do processo de formação contínua e em serviço. Será utilizado no decorrer do processo de investigação que terá seu encerramento em dezembro de 2019, tais como: entrevista semiestruturada, visita às escolas, observação dos logs (acesso, participação, interação e fóruns) no ambiente *Moodle/UENP*; dados dos encontros presenciais (quinzenalmente); diário do pesquisador; análise documental; observações in loco das aulas: Protocolo de Observação Professores Parceiros (POPP) sendo analisado 4 dimensões (relação pedagógica; atividades de aprendizagem; diálogo e comunicação e avaliação) que enquadraremos para análise dos comportamentos de acordo com o objetivo do curso de formação.

Serão convergidas pela análise de conteúdo, analisadas em conjunto e comparativamente, apresentamos o exemplo de nossa entrevista semiestrutura que apresenta como vantagem a condição de se ter profundidade nos assuntos discutidos.

Tabela 1 – Estrutura da Entrevista Semiestruturada

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA				
Parte I	Identificação do entrevistado / Situação Profissional / Formação Continuada e IDHM			
Parte II	Dividido em três itens			
Item 1	Identificar o conhecimento e compreensão da Base Nacional Comum Curricular			
Item 2	Identificar o conhecimento sobre Educação à Distância, <i>Blended Learning</i> e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem			
	Dimensão Pedagógica	Dimensão Design da Plataforma	Dimensão Avaliação	
			Aprendizagem	Instituição
Item 3	Identificar o conhecimento sobre Identidade Profissional, Processos de Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional			

Fonte: próprio pesquisador

O estudo foi realizado no município de Tamarana no Estado do Paraná – Brasil, localizado na latitude 23° 43' 24" S e longitude 51° 05' 50" W com altitude de 753 metros e área total de 472 km², com professores de Educação Física do Ensino Fundamental I, com encontros presenciais quinzenalmente em horário de expediente, especificamente em sua hora-atividade (ou hora pedagógica – momento que o professor tem disponível, dentro de sua grade horária para preparar suas aulas, correção de avaliações, tirar dúvidas dos alunos, atendimento aos pais ou responsáveis, entre outros afazeres) que está garantida por lei em todo território nacional.

O curso teve início em 28/03/2018 com os encontros presenciais e os professores parceiros tiveram o acesso liberado em 09/05/2018 no ambiente virtual *Moodle/UENP*. Em cada unidade houve a inserção dos fóruns de discussão que tinham como objetivo criar um ambiente onde os professores parceiros pudessem participar de uma discussão de apoio em torno do processo de sua aprendizagem. Este processo reforça a capacidade de construir novas ideias, reelaboração de atividades e receber feedback através da interação com o tutor (pesquisador).

Resultados

Apresentamos alguns resultados iniciais, referente aos dados coletados no ano de 2018, que são relativos a formação inicial, todos concluíram a Licenciatura Plena em Educação Física e do total (N=4) dos professores parceiros, apenas um (1) não realizou um curso de pós-graduação lato senso. Na Tabela 2 demonstramos as áreas específicas de concentração em que cada um dos três (3) se aperfeiçoaram e ressaltamos que possuem mais que uma especialização.

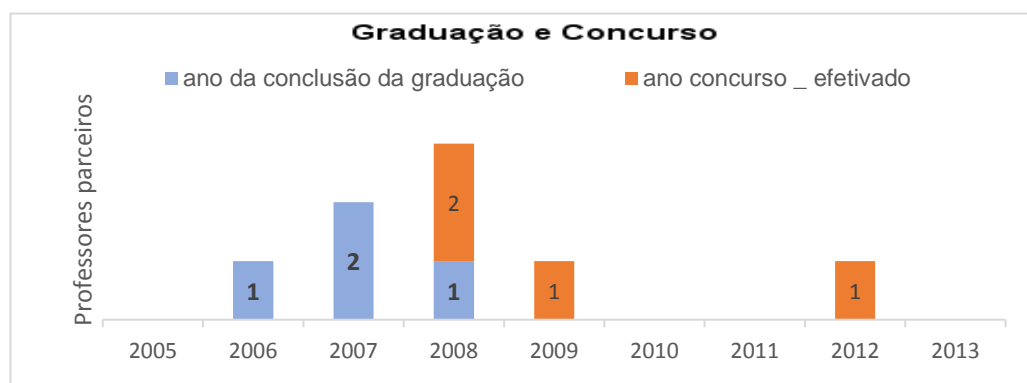
Tabela 2 – Especializações realizadas e faixa etária dos entrevistados

Especializações realizadas	Faixa etária dos entrevistados /anos			TOTAL
	Até 32	33 – 35	Acima 39	
Educação Física Escolar	1	1	0	2
Psicomotricidade	1	0	0	1
Neuropedagogia	1	0	0	1
Educação Especial	0	1	0	1
Gestão e Supervisão Escolar	0	0	1	1
Transtorno Global do Desenvolvimento TGD	0	0	1	1
TOTAL	3	2	2	7

Fonte: pesquisa realizada na SMET, 2018.

Em relação aos dados apresentados acima, podemos constatar que a rede municipal de Tamarana-PR, possui em seu quadro funcional professores com formação superior e com curso de pós-graduação em várias áreas da educação, além de contar com um professor parceiro (P-3) com uma segunda graduação em Pedagogia Licenciatura Curta.

Figura 1 – Especializações realizadas e faixa etária dos entrevistados



Fonte: pesquisa realizada na SMET, 2018.

A figura 1 demonstra a diversidade do tempo em que os professores concluíram sua graduação e o ano em que foram efetivados através de concurso público para docência no município, o qual constatamos que dois (2) professores parceiros possuem mais de 10 anos e são considerados professores experientes.

Com base nas investigações que realizamos sobre os Cursos de Formação e Semanas Pedagógicas ofertadas pela SMET, se estas foram significativas e corresponderam às expectativas, três (3) professores parceiros consideraram que atenderam parcialmente, pois as formações não eram direcionadas a disciplina e um (1) professor parceiro relatou que não atendeu. Podemos constatar nas falas a seguir:

*“Assumi o concurso em 2012 e nunca tivemos uma formação voltada para o nosso curso. **Estou muito feliz com esta proposta**”* (P-3, grifo nosso);

“Participo desde o início de minha matrícula, porém quase sempre estes cursos, quase nunca eram voltados para a minha área de atuação” (P-4);

“ [...] faz 10 anos, não correspondem as minhas expectativas por não serem específicos da minha área” (P-1).

Observa-se que os cursos ofertados pela SMET, não atingiram totalmente as expectativas dos professores, devido a inexistência de cursos de formação direcionados a área de Educação Física. Sentem a necessidade de cursos especializados para cada área/disciplina. A possibilidade da formação deve garantir que seja repensada permanentemente a prática pedagógica do professor, tendo como eixo balizador o direito à aprendizagem.

Considerações Finais

Este estudo ainda está em fase de desenvolvimento, inferências iniciais apontam que os professores parceiros tiveram a oportunidade de pesquisar a si próprios no seu ensinar, interpretar suas práticas, num amplo processo construtivo, tanto em relação a sua identidade profissional quanto conceitual.

Houve várias situações que permitiram refletir e pesquisar sobre seu fazer pedagógico, sendo a sala de aula e o cotidiano escolar como ponto de partida, enquanto processo, e ponto de chegada, articulado com saberes teóricos e com a construção de um projeto educacional real.

Embora o *Blended Learning* possua uma linguagem própria e características específicas, só há relevância neste modelo se estiver inserido num contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa com um forte compromisso institucional idêntico a SMET em termos de garantir este processo de formação contínua e em serviço.

Os resultados parciais deste estudo e que deve ser evidenciado como contribuição científica: Organização e Desenvolvimento do Projeto Pedagógico Curricular para a área Educação Física para o Sistema Público Municipal de Educação do Município de Tamarana e a Formação Contínua e em Serviço através do *Blended Learning*.

Referências

ALARCÃO, I. (2001). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed.

BURGESS, J. (2007). *Is a Blended Learning Approach Suitable for Mature, Part-time Finance Students?* ECEL: 6th European Conference on E-Learning, Copenhagen Business School, Denmark, 87. Disponível em: <<http://www.ejel.org/main.html>>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, 1988.

_____. (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

_____. (2010). Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

_____. (2005). **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 2005.

_____. (2014). **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 19 de dezembro de 2017.

LENCASTRE, J. A. (2012). **Blended learning: a evolução de um conceito**. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas Teóricas e Práticas de Investigação* (pp. 19-32). Santo Tirso: De Facto Editores.

LÜDKE, M. e BOING, L. A. (2004). **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc. [online]. vol.25, n.89, pp. 1159-1180. ISSN 0101-7330.

MEYDANLIOGLU, A., & ARIKAN, F. (2014). *Effect of hybrid learning in higher education*. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, Vol:8, Nº: 5. Disponível em: <http://waset.org/publications/9998159/effect-of-hybrid-learning-in-higher-education>>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

MONTEIRO, A., & MOREIRA, J. A. (2012). **O blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem**. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas Teóricas e Práticas de Investigação* (pp. 33-58). Santo Tirso: De Facto Editores.

NÓVOA, A. (2007). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO – SP: São Paulo.

_____. (2009). **Educación 2021: Para una historia del futuro**. Revista Iberoamericana de Educación, 49, p.181-199.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. (2010). **A formação do professor no curso de licenciatura em pedagogia**. In: XV ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e



do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 24-39.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes.

TORI, R. (2009). **Cursos híbridos ou *blended learning***. IN: LITTO, F. e FORMIGA, M. (Org) Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS EM ELETROTÉCNICA E ELETROELETRÔNICA

Daniele Cristina Marin Molero Polcelli¹

Annecy Tojeiro Giordani²

Silvane Marcela Mazur³

Resumo

A formação de professores tem sido amplamente discutida na atualidade, porém, pouco se discorre a respeito da capacitação de professores que atuam no ensino técnico, apesar do grande crescimento relacionado tanto à quantidade quanto à qualidade de cursos dessa categoria no território nacional. Nesse cenário, os cursos técnicos de Eletrotécnica e Eletroeletrônica requerem docentes dotados de um perfil bastante específico, com formação sólida em Ciências Exatas, mas também aptidão pedagógica para mediar o processo de ensino de forma efetiva. Este estudo objetivou investigar o que a literatura vigente discorre em relação à formação de professores de eletroeletrônica e eletrotécnica, e discorrer em relação aos desafios desta formação. A abordagem utilizada compreendeu etapas adaptadas de uma revisão sistemática da literatura, com pesquisa no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Não foram encontradas publicações sobre a formação de professores e os desafios do ensino concernentes aos cursos técnicos em questão. Entretanto, o levantamento das publicações possibilitou que sete artigos científicos fossem selecionados e analisados, em razão de sua relevância e afinidade com as temáticas formação de professores e desafios do ensino em geral. Normalmente, a formação docente para a prática do ensino de nível técnico e outros, apresenta, entre vários desafios importantes, o desenvolvimento do professor com perfil crítico, criativo, reflexivo e autônomo, capaz de trabalhar a teoria atrelada à prática.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino Técnico; Eletroeletrônica; Eletrotécnica.

Abstract

The teachers formation has been widely discussed nowadays, but little is said about the qualification of teachers who work in technical education, despite the great growth related both to the quantity as quality of courses of this category in the national territory. In this scenario, the technical courses of electrotechnology and electronics require teachers with a very specific profile, with a solid background in exact sciences, but also pedagogical ability to mediate the teaching process effectively. The present bibliographic study aimed to discuss about the teachers' formation and the challenges of teaching in technical courses in electrotechnology

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná. daniele.c.marin@gmail.com

² Universidade Estadual do Norte do Paraná. annecy@uenp.edu.br

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná. silvane.mestrado@gmail.com

and electro-electronics. It is a systematic review of the literature, with qualitative selection and analysis of scientific papers available free of charge in the database of the Coordination of Superior Level Staff Improvement (Capes) and SciELO Education. It was possible to verify the inexistence of specific academic productions on the teachers' formation and the challenges of teaching in these two technical courses. However, seven scientific articles were selected and analyzed taking into account their relevance and affinity with the central theme. However, other less specific studies indicate that the teachers' formation for the practice of teaching at technical level presents as main challenge the development of the teacher with a critical, creative, reflexive and autonomous profile, capable of valuing theory as an element directly related to the practice.

Keywords: Teachers of formation; Technical education; Electrotechnology; Electronics.

Introdução

Temáticas que envolvem tanto a formação quanto a prática docente têm sido amplamente debatidas nos dias atuais, em virtude da eminente necessidade de melhorias observada no processo de ensino e aprendizagem de uma forma geral (PERES *et al.*, 2013).

Porém, ainda existem poucas discussões teóricas consistentes que caracterizam a formação de professores para o ensino de nível técnico (MACHADO, 2008), fato corroborado por Carvalho e Souza (2014) ao resgatarem que, embora a questão da formação do professor de nível técnico se revele em debates acadêmicos na área da Educação, ainda não são apresentados dados conclusivos em relação ao processo de formação desse docente.

Ao discorrer sobre formação de professores, Sousa (2017) defende que esta tarefa apresenta um perfil tanto político quanto técnico. Assim, aliar o conhecimento pedagógico aos saberes históricos e sociais inerentes ao professor é ação fundamental para a efetividade do processo educativo.

Este estudo objetivou, com base nas etapas de uma Revisão Sistemática de Literatura, em consonância com Marconi e Lakatos (2003), investigar o que a literatura vigente discorre em relação à formação de professores de eletroeletrônica e eletrotécnica, e discorrer em relação aos desafios desta formação. Para tanto, foi realizada seleção e análise qualitativa de artigos científicos dispostos no banco de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na biblioteca eletrônica da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Educação).

O levantamento do material ocorreu mediante o emprego dos descritores “formação de professores”; “ensino técnico”; “eletroeletrônica” e “eletrotécnica”. Ao ser aplicado na SciELO, o filtro de idioma (português), foram encontrados 91 artigos e no Portal de Periódicos da Capes,

101 artigos. Como estratégia de busca neste Portal, inicialmente foram correlacionados os descritores “formação de professor” e “ensino técnico”, a seguir, “eletroeletrônica” e “professor” e, por fim, “eletrotécnica” e “professor”. Para cada estratégia de busca aplicada, obteve-se um total de 74, 18 e 9 publicações, respectivamente. Já na biblioteca eletrônica SciELO, por meio da utilização das palavras-chave de forma isolada e concomitantemente, obteve-se um total de 19 artigos. A relevância e a afinidade com a temática foram os principais critérios de inclusão para seleção final dos artigos na íntegra, o que resultou em 7 publicações, apesar de não abordarem especificamente os cursos técnicos em questão.

Utilizou-se como critérios de inclusão, artigos publicados na língua portuguesa ou na língua inglesa e possíveis de se obter na íntegra. Após a aplicação dos critérios de inclusão, realizou-se a leitura dos resumos e, por fim, a relevância observada e a afinidade com a temática foram os principais critérios de inclusão para seleção final dos artigos na íntegra.

Os desafios da formação de professores para atuação no ensino técnico

O *déficit* de docentes qualificados para atuar no ensino de nível técnico representa um obstáculo para o crescimento da educação profissional na área de Eletrotécnica e Eletroeletrônica. Machado (2008) sugere, entretanto, que a resolução deste problema é possível mediante o desenvolvimento de projetos de formação profissional. Hoje, por exemplo, existem diversas ofertas de formação docente para esta área no Brasil, inclusive em plataformas *online*, mas são quase insignificantes quando comparadas à demanda. O autor assevera, ainda, que professores do ensino técnico enfrentam constantes desafios decorrentes das frequentes mudanças organizacionais tecnológicas, do aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, entre outros. Entretanto, é imprescindível que os profissionais reconheçam que a docência vai além da transmissão automática de conhecimentos, carecendo construção de pedagogias independentes e criativas, capazes de possibilitar a autonomia dos alunos (MACHADO, 2008).

Outrossim, talvez uma das maiores dificuldades relacionadas à formação docente seja as orientações aparentemente sem vínculos com a realidade prática, o que gera a falta de integração curricular e, conseqüentemente, prejuízos ao desenvolvimento do aluno enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem (ZAMBORLINI, 2007).

Neste sentido, Moura (2008) apresenta três eixos que julga fundamental na formação docente, a saber: 1. a adequada formação didática, política e pedagógica; 2. a adoção de uma

área de conhecimento específico; e, 3. a capacidade de estabelecimento de diálogo com a sociedade em geral. Segundo o autor, a formação docente precisa estabelecer ligações entre as disciplinas específicas, as de formação geral e as de formação profissional, colaborando para a diminuição da fragmentação do currículo. A formação do professor precisa, ainda, orientar-se na perspectiva de que tanto a pesquisa quanto o desenvolvimento tecnológico precisam estar pautados no objetivo de melhorar as condições de vida da sociedade de uma forma geral.

Tardif (2007), por sua vez, ao discorrer sobre as competências do professor, destaca estarem diretamente relacionadas à capacidade de racionalizar a prática por meio da crítica e da revisão, fundamentando-se em reações que levam ao agir. Neste contexto, o autor destaca a importância do desenvolvimento de uma prática docente flexível e consciente, capaz de responder às necessidades e aos interesses dos alunos. Freire (2008), Libâneo (1992) e Ghedin (2002), também discorrem sobre o conceito da formação e da prática docente, valorizando um perfil crítico e reflexivo.

Reconhecendo-se a existência de desafios inerentes à formação de professores, Sousa (2017, p. 742) apresenta em seus estudos quatro desafios considerados como eixos principais:

1) Desafio da análise do contexto psicossocial em que se dá a formação e mesmo de se contrapor a ele; 2) Desafio de promover o reencantamento de valores que oriente uma formação comprometida com a qualidade do exercício profissional; 3) Desafio de promover uma formação que tenha como prática os valores que se espera que o futuro professor tenha e desenvolva, isto é, de uma formação baseada na reciprocidade; 4) Desafio de promover o desenvolvimento da subjetividade, contando com a contribuição da análise representações sociais, como forma de promover a formação do sujeito-professor.

Machado (2011), por sua vez, destaca sete exigências que permitem uma boa formação de professores: 1) garantia da sustentabilidade pedagógica; 2) revogação dos instrumentos legais do exercício da função de professor na educação básica; 3) revogação Resolução CNE/CP nº. 2/97 e regulamentação da oferta de licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com os formatos que compatibilizem especificidades de trajetórias acadêmicas do professorado; 4) oferecimento de licenciatura a um grande número de professores não habilitados; 5) continuação, aprofundamento e expansão da política de formação continuada; 6) promoção de pesquisas e produção de conhecimentos; 7) promoção do fortalecimento da identidade profissional dos professores. O autor declara, ainda, que a

interdisciplinaridade é fundamental para a formação de professores e envolve a ligação entre a tecnologia, a ciência e a cultura.

Resultados

A partir da análise da literatura, verificou-se a ausência de publicações que discorrem em relação à formação do professor dos cursos de eletroeletrônica e eletrotécnica. Porém, dentre os artigos analisados, sete (7) se destacaram por apresentar de forma direta e clara alguns desafios da formação docente em geral e que, portanto, podem ser considerados na formação do professor de eletrotécnica e eletroeletrônica.

A seguir, o Quadro 1 apresenta, em ordem cronológica crescente, os sete (7) artigos científicos selecionados de acordo com a relevância observada e suas mais relevantes considerações acerca dos principais desafios da formação docente em geral.

Quadro 1 - Autores, ano de publicação em ordem cronológica crescente, título do artigo e principais desafios em relação à formação docente em geral

Autores/Ano	Título	Desafios na formação docente
Zamborlini (2007)	Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES).	O desenvolvimento da habilidade reflexiva.
Machado (2008)	Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.	As constantes mudanças organizacionais que atingem as relações profissionais, bem como os efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho.
Moura (2008)	A formação de docentes para educação profissional e tecnológica.	A tímida implantação de políticas formativas direcionada a docentes não licenciados da educação profissional e tecnológica.
Machado (2011)	O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA	Baseia-se nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas.
Peres <i>et al.</i> (2013)	A formação docente e os desafios da prática reflexiva	A educação continuada e o aperfeiçoamento.
Carvalho e Souza (2014)	Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia.	Discussão em relação à formação docente para a educação profissional e tecnológica.

Sousa (2017)	Desafios da formação de professores	A análise do contexto psicossocial; a promoção do reencantamento de valores; a promoção de uma formação que tenha como prática os valores que se esperam e a promoção do desenvolvimento da subjetividade.
--------------	-------------------------------------	--

Fonte: Os Autores (2018).

Os estudos supracitados, embora não façam menção específica à formação docente de professores de cursos técnicos de Eletroeletrônica e Eletrotécnica, sugerem que a análise desta formação é complexa, envolve interpretação minuciosa e, por vezes, subjetiva. Os sete (7) estudos abordam questões relacionadas aos desafios da formação docente. Todos os autores são unânimes em apontar a inexistência de informações conclusivas em relação ao processo de formação docente. Porém, entre os principais desafios apontados, destacam-se a importância do estímulo à reflexão (ZAMBORLINI, 2007), do enfrentamento das frequentes mudanças organizacionais e tecnológicas (MACHADO, 2008), da implantação de políticas formativas (MOURA, 2008), do conhecimento das novas necessidades e demandas político-pedagógicas (MACHADO, 2011), da educação continuada e do aperfeiçoamento (PERES *et al.*, 2013) e do desenvolvimento da subjetividade (SOUZA, 2017).

Por sua vez, considerando que 19 artigos dos sete (7) selecionados fazem menção aos desafios relacionados à formação de professores de cursos técnicos em geral, seus apontamentos podem contribuir com a elaboração e o estabelecimento de planos de ensino que direcionem de forma objetiva a oferta de novos cursos de formação que contextualizem as especificidades de cada curso e área do conhecimento.

Considerações finais

Não foram encontrados artigos científicos que discorressem sobre a formação de professores e os desafios do ensino em cursos técnicos de Eletrotécnica e Eletroeletrônica, o que sugere a necessidade do desenvolvimento de outros estudos que contemplem esta proposta e estimulem a construção e implementação de ações visando à melhoria da qualidade do ensino técnico no país.

Neste sentido, este estudo configura-se como ponto de partida para a elaboração de novas propostas que, valendo-se de um olhar mais pedagógico e globalizado, possam também atender demandas mais específicas.

Apesar das limitações, foi possível depreender que a formação docente para a prática do ensino técnico apresenta-se como principal desafio para o desenvolvimento de professores com perfil crítico, criativo, reflexivo e autônomo, capazes de valorizar a teoria como elemento diretamente relacionado à prática. Possivelmente, tais desafios possam ser os mesmos vivenciados por professores de cursos técnicos de Eletroeletrônica e Eletrotécnica, o que poderá ser melhor investigado em futuras pesquisas. Entretanto, levando em conta as reflexões possibilitadas pelo presente estudo, em breve será implementado um curso de formação pedagógica para professores de Eletroeletrônica e Eletrotécnica de uma ETEC localizada no interior do estado de São Paulo.

Por fim, acredita-se que este seja o primeiro e principal desafio em relação à formação de professores para os cursos de eletroeletrônica e eletrotécnica: a ausência de informações e discussões científicas capazes de delinear procedimentos metodológicos e apontar possibilidades diretamente relacionadas a este campo de atuação.

Referências

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 893-908, set. 2014. Disponível em: <http://www.sciELO.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: a dimensão da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 50-52.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.sciELO.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

PERES, M. R. *et al.* A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 289-304, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4379/5467>. Acesso em: 31 jan. 2019.

SOUSA, C. P. Desafios da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 739-756, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8435/17742>. Acesso em: 31 jan. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZAMBORLINI, M. G. Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES). **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n. 3, p. 20-25, 2007.

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR BENJAMINIANO E TEMPORAL PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

MARQUES, Aline Helena Vaszatte¹

FERNANDES, Janaina Melques²

Resumo

As brincadeiras e o lúdico, nas últimas décadas, têm ganhado espaço nas discussões escolares, sejam elas de cunho acadêmico ou não. Brincar na infância não constitui apenas um meio para gastar tempo ou para estimular uma aprendizagem específica. Brincar é direito, brincar é linguagem, brincar é experiência. Nesse sentido, é indispensável um olhar sensível e apurado sobre o brincar e a infância, sobretudo na forma como esta relação é desenvolvida nos espaços de formação docente.

Portanto, este artigo fundamenta-se nos estudos da sociologia, a partir das teses de Walter Benjamin sobre brincadeiras, infância e temporalidade. As reflexões aqui apresentadas sobre o filósofo foram suscitadas a partir de um estudo no curso de 2º licenciatura em Pedagogia da Unimes (Universidade Metropolitana de Santos – SP), cuja proposta foi baseada na pesquisa e aprofundamento teórico das contribuições de Benjamin para a construção de uma percepção sensível por parte do professor brincante em formação. A investigação se estrutura a partir do levantamento bibliográfico para identificar os estudos mais recentes que se debruçam na mesma temática e do aprofundamento teórico das obras de Walter Benjamin. O estudo teórico de diferentes olhares sobre o lúdico e a brincadeira e suas relações com a temporalidade permitiu a ressignificação das noções acerca do lúdico na formação pedagógica e na ação educativa, de forma mais ampla, profunda e, sobretudo, sensível.

Palavras-chave: lúdico; brincadeira, formação docente, temporalidade.

Abstract

Playing and ludic activities have recently gained space in discussions about school, whether academic or otherwise. The act of playing during childhood is not just a way to spend time or to stimulate specific aspects of learning. Playing is a right, playing is a form of language, playing is experience. In this sense, a sensitive and accurate look at playing and childhood is invaluable, especially if applied to the process of teacher training. Therefore, this article is based on the sociological studies, primarily upon the research conducted by Walter Benjamin on playing, childhood and temporality. The considerations presented here about the philosopher

¹ Formada em Licenciatura em Letras e Pedagogia, professora de Educação Infantil: linevazatte@gmail.com

² Professora da Rede Municipal de Santos e Universidade Metropolitana de Santos: janainamelques@hotmail.com

were raised from the studies conducted by the Unimes (Universidade Metropolitana de Santos – SP) second graduation course, which were based on the research and theoretical studies of Benjamin for the construction of a sensible perception on the part of the teacher in training. This research is structured from bibliographical review that focuses on identifying the most recent studies about this and the depth of the works of Walter Benjamin. The theoretical study of different views on ludicity and the act of play and their relations with temporality allowed the re-signification of ludicity in pedagogical formation and educational action, in a broader, deeper and, above all, sensitive way.

Key Words: ludicity; playing, teacher training, temporality.

A) Introdução

Este estudo surge a partir de um questionamento realizado numa aula da disciplina O Lúdico e a Brincadeira na Educação Infantil e Práticas, no curso de Pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos - SP, da qual somos discente e docente do programa de segunda licenciatura. As reflexões e estudos elaborados e vivenciados pelo currículo do curso, além de proporcionarem a ampliação da atuação na docência e gestão escolar, suscitam a construção do conhecimento de maneira crítica e fundamentada. Os questionamentos introdutórios promovidos pela interação nas aulas promoveram um aprofundamento teórico a partir das compreensões acerca do lúdico, permitindo a aproximação com as teses apresentadas por Walter Benjamin e auxiliando na superação de uma interpretação baseada no senso comum. As aulas permitiram a compreensão de que o lúdico é estudado há séculos por vários teóricos, em várias áreas de conhecimento. Em sua maioria, tal terminologia não é tematizada, mas usada como meio para atribuir sentido a outros temas; sendo assim, o lúdico constitui, muitas vezes, apenas um instrumento para a obtenção de outro fim desejado. Os artigos acadêmicos apresentam e discutem importantes categorias que envolvem a ludicidade em vários campos de conhecimento, como métodos, práticas e metodologias. Entretanto, no que tange o conceito de lúdico e sua intrínseca relação com a liberdade e diversão, são exíguas as pesquisas que aprofundam tais elementos. Sendo assim, o lúdico parece perder no meio acadêmico sua grande contribuição: o lúdico pelo lúdico, pelo ato de brincar, de divertir-se plenamente, sem buscar finalidades específicas a partir de sua experiência.

Ao estudarmos em nossa formação continuada os aspectos que envolvem o conceito lúdico, inicialmente amparado nas compreensões de Kishimoto (2017), tivemos a revelação da intrínseca relação do caráter lúdico com a liberdade e o tempo. Para Kishimoto (2017), enquanto a ludicidade for interpretada apenas pela noção do prazer e da diversão, limitamos os

sentidos e significados que constituem sua terminologia. Embora tal compreensão pareça a princípio inofensiva, pode revelar um efeito catastrófico na prática docente que busca constituir, nas suas interações, o caráter lúdico.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo disseminar a importância do olhar cuidadoso da formação docente brincante, bem como discutir a importância do embasamento teórico para uma prática educativa significativa. Portanto, nosso estudo propõe o levantamento e a reflexão de diferentes concepções de lúdico e brincadeira e sua relação com a temporalidade a partir das contribuições de Walter Benjamin (2002) e do levantamento bibliográfico dos diferentes pesquisadores que se debruçaram em sua teoria (ALMEIDA, 2006; MARCHI, 2011; SANTOS, 2015; MEINERZ, 2018). Nesse sentido, buscamos estabelecer relações com as nossas percepções construídas no curso de pedagogia e com nossa atuação docente nas práticas educativas.

B) Contribuições de Benjamin para um olhar sociológico do Lúdico

No intuito de compreender de forma mais abrangente todas as relações que cercam o fenômeno lúdico, cuja revelação arrebatou-nos quando auferimos em nossa formação docente o seu veraz significado, este capítulo perpassa pelo olhar sensível e crítico de um dos autores pioneiros a elevar a infância como fenômeno particular a ser estudado: Walter Benedix Schönflies Benjamin.

Nascido em 15 de julho de 1892, na cidade de Berlim, Alemanha, filho de pais abastados de uma família tradicional judia, Benjamin inicia seus estudos em Filosofia em 1912 e conclui o doutorado, no ano de 1919 na Universidade de Berna, Suíça. Walter Benjamin se consagra, postumamente, um conceituado pensador do século XX, atuando em diferentes áreas de conhecimento como a filosofia, crítica literária, teoria da comunicação e cultura, motivo pelo qual sua obra é considerada polifacética. Em setembro de 1940, em Port-Bou, fronteira com a Espanha, Benjamin suicida-se ingerindo uma dose de morfina, assim que soube que não conseguiria atravessar a fronteira franco-espanhola, anulando dessa forma, sua possibilidade de exílio nos Estados Unidos da América, no intuito de fugir das tropas alemãs, devido sua nacionalidade judia e seus artigos serem de conteúdo marxista/comunista (BENJAMIN, 2002).

Ele foi capaz de reproduzir uma imagem da Era Moderna, por meio de sua capacidade de leitura das diferentes produções artísticas, interagindo a filosofia, a literatura, a psicanálise,

o cinema, a fotografia, em um emaranhado complexo desses campos, com uma sensibilidade e uma profundidade inigualáveis (MEINERZ, 2018).

É um desafio muito grande pensar junto a Walter Benjamin, adentrar em suas reflexões e percepções de mundo, requer muito além de uma constante leitura de seus textos, suas obras nos fazem mergulhar no mais profundo exercício de pensar. Para pesquisarmos e explicarmos a teoria benjaminiana, temos que levar em consideração a densidade teórica, estilística e epistemológica presente em seus textos (SANTOS, 2015).

Meinerz (2008), explicita sobre a rica diversidade das formas literárias de Benjamin: ensaios, aforismos, resenhas, peças radiofônicas, relatos pessoais, crônicas, poemas, diálogos, entrevistas, cartas, tratado monográfico, anotações autobiográficas, e para iniciarmos essa explanação do “Universo Benjaminiano”, se faz necessário que antes, entendamos o contexto cultural em que ele estava inserido, perpassando pelo cenário político/histórico que inspirou seus textos e reflexões.

Walter Benjamin em seus textos usufrui da recordação para abordar os efeitos da Modernidade, estudando a civilização moderna com intenção de promover antídotos para um estado neurótico da cultura, gerado pela contemporaneidade. Nesse sentido, é importante destacar sua teoria acerca do paradoxo estabelecido entre o conceito *erlebnis* (experiência inautêntica/vivência), e a *erfahrung* (experiência).

Na perspectiva de Benjamin, com a ascensão da modernidade, houve um declínio da experiência (*erfahrung*) devido às impressões sensoriais, a qual ele atribui o nome de choques, cujas todas experiências, nesse sentido, tornam-se meras vivências, pela fragilidade e efemeridade com que elas ocorrem, numa espécie de fragmentação das impressões (LIMA, MAGALHÃES, 2010). Desta forma, ele designa à concepção experiência (*erfahrung*), narrativas em que o locutor ao compartilhar, vivencia novamente a experiência, atribuindo novos sentidos e perpetuando em si a memória, ao mesmo passo em que o ouvinte também experimenta a sensação de uma memória não vivida. Nesse sentido, a experiência(*erfahrung*) pode perdurar por gerações ao ser levada adiante como narração, contrapondo à vivência (*erlebnis*) em que o indivíduo por vivenciar de forma efêmera várias situações (choques), de maneira acelerada e isolada, não atribui sentido à tais vivências e, portanto, sua memória passa a ser uma sucessão de fatos isolados que não são passados adiante. Com isso, o sujeito se vê cada vez mais solitário e distante das relações humanas.

Pelas práticas cotidianas do ambiente escolar é notório observar que, desde cedo, impomos aos educandos, uma rotina mecânica e aligeirada, trucidando de forma sutil e

devastadora, os momentos que poderiam ser lúdicos e prazerosos, como o tempo de comer, higienizar-se e brincar. Nesse sentido, a ação docente geralmente constitui-se de maneira instrumental: refém de prazos, horários estruturados e conteúdos didáticos. Tais condições promovem no cotidiano escolar, o que Benjamin conceitua como *erlebnis* (vivência inautêntica) diária.

Todas essas mudanças caóticas, velozes e efêmeras, se consolidam com o processo de industrialização e ascensão do capitalismo, resultando em uma nova forma da construção do olhar para a criança por parte da sociedade. Benjamin enfatiza a grande contradição entre a relação estabelecida com a criança na família burguesa para a relação da criança com família proletária. Tal crítica e posicionalmente perante as diferenças de classe, revelam sua conversão para o pensamento marxista/comunista. Em seu ensaio “Uma pedagogia comunista” (1929), fica muito evidente sua crítica à educação burguesa e sua subestimação da infância, em contrapartida à educação proletária, na qual o filósofo afirma permitir às crianças a realização da sua infância:

É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias. “As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas”, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como á sua prática da reprodução. A burguesia encara sua prole enquanto herdeiros; os deserdados, porém, a encaram enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis (BENJAMIN, 2002, p. 122).

A criança para Benjamin constitui um indivíduo digno de um olhar mais apurado, tornando o filósofo um pioneiro da abordagem sociológica que, até antes dos anos 80, não encarava a criança como “ator social” e “produtor de cultura” (MARCHI, 2011).

Se repensarmos nosso papel enquanto educadoras a partir das noções benjaminianas, se faz necessário construir um olhar sensível sobre o papel da criança como protagonista nas dinâmicas cotidianas e nas brincadeiras que se originam no espaço escolar. Dessa forma, os conceitos levantados por Benjamin descortinam novas perspectivas e nos fazem repensar as intenções que orientam as ações docentes e, sobretudo, os elementos que constituem as relações infantis que se estabelecem nos tempos e espaços escolares.

Outro aspecto marcante que merece destaque na construção de uma análise da infância e do lúdico, são as críticas de Benjamin ao brinquedo industrializado e sua admiração pelos brinquedos artesanais, cuja relação para ele era muito afetuosa. Em seu ensaio “Brinquedos

Russos” (1930), fica evidente o seu fascínio pelos efeitos positivos que tais brinquedos exerciam sobre as crianças:

O espírito do qual descendem os produtos, o processo total de sua produção, e não apenas o resultado, está sempre presente para a criança no brinquedo, e é natural que ela compreenda muito melhor um objeto produzido por técnicas primitivas do que um outro que se origina de um método industrial complicado. Diga-se de passagem, que o moderno ímpeto de produzir brinquedos infantis “primitivos” tem o seu verdadeiro núcleo nesse fato. (BENJAMIN, 2002, p. 127)

Para Benjamin a atribuição de sentidos que a criança emprega nesses brinquedos, denominados como “primitivos”, iam muito além do fascínio da criança pelo objeto (brinquedo) em si. Tal compreensão fica evidente no excerto a seguir, onde o filósofo adverte a importância do trabalho artesão e da sua consciência no processo de construção do brinquedo:

Seria muito bom se os nossos artesãos com pretensões artísticas não esquecessem com tanta frequência que não são as formas construtivas e esquemáticas que passam à criança a impressão do primitivo, mas sim a construção total de sua boneca ou de seu cãozinho, na medida em que ela possa imaginar como esses brinquedos são feitos. É exatamente isso que a criança deseja saber, é isso que estabelece uma relação viva com suas coisas. (BENJAMIN, 2002, p. 127)

Portanto, fica evidente nas produções benjaminianas, o papel imaginativo e criador do brinquedo primitivo enquanto objeto de interação da criança. Suas reflexões acerca do brincar e dos brinquedos revelam o cuidado de Benjamin ao respeitar e valorizar a ludicidade infantil, aspecto fundamental para orientar o adulto na comunicação com as crianças. É importante destacar que Benjamin entende a ludicidade e o brinquedo como linguagens e, portanto, não devem ser marginalizadas ou relegadas como algo não sério:

Dir-se-ia que sua linguagem contém juntos o lúdico e o sério, á semelhança do brinquedo de que trata, ou que vem carregada de convites sutis à descoberta e à complementação imaginativa do leitor, como se fosse a própria cartilha mágica de que fala. (BENJAMIN, 2002, p. 163)

Falar de Benjamin e de suas concepções de mundo é realizar uma viagem histórica/cultural e adentrar num mundo cognitivo brincante, em que ideias complexas e profundas são emaranhadas em um novelo de sensibilidade e ludicidade que torna suas leituras um prazer de aprender inestimável. Benjamin brinca com o tempo, com a memória, com as histórias, nos causando profundo impacto dialético, os mesmos em que seus textos são

banhados, pois, sendo um burguês fala do proletário com a alma de um desabastado, sendo um adulto, fala da criança, com a alma de um menino. Sua fala evidencia a importância de tornar as tarefas uma brincadeira, de converter a seriedade dos hábitos em um aprendizado divertido, e renovando o prazer do “fazer de novo”, valorizando a temporalidade na infância, agora numa perspectiva recursiva:

(...) comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo dos versinhos”. Assim prossegue: “Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final.(BENJAMIN, 1984, p. 75, *apud*, ALMEIDA, 2006, p. 545)

O filósofo faz-nos repensar nossa prática como educadoras ao apresentar um novo sentido para a compreensão do universo infantil, fazendo-nos enxergar que, para adentrá-lo, precisamos nos apropriar da cultura, da linguagem e da permissão das crianças. Nesse sentido, Benjamin (2002), ao valorizar a experiência (*erfahrung*) e denunciar seu empobrecimento a partir da ascensão do capitalismo, revela como a nova configuração das relações humanas com o mundo, por meio da vivência (*erlebnis*), apaga as memórias, os sabores, a liberdade e, conseqüentemente, o potencial lúdico que só existe na condição de experiência (*erfahrung*).

Enquanto educadoras precisamos aprender com aqueles cujas práticas cotidianas tornam-se brincadeiras prazerosas, aqueles que não estabelecem noções cronológicas com o tempo, pois, sabem tornar cada momento efêmero em uma vivência autêntica: as crianças.

Portanto, a sociologia, a partir das contribuições de Benjamin, permite-nos perceber a ludicidade como uma forma de resistir à racionalização dos tempos, propiciando momentos de liberdade e criação para os pequeninos irrequietos.

C) Considerações Finais

Dada a necessidade, exposta na introdução de nosso estudo, foram desenvolvidas reflexões acerca das contribuições de Walter Benjamin nas relações entre a criança o lúdico e a temporalidade, permitindo um novo olhar acerca da formação docente na área. Benjamin como estudioso do campo da sociologia e filosofia, é provavelmente aquele que apresentou a perspectiva mais complexa do papel do lúdico, desvelando os sentidos por trás da categorização da infância como uma fase "pré-social", na qual há a escassez de experiências e conhecimentos

úteis às funções da vida adulta. Para o filósofo, tal categorização é motivada pela lógica moderna de supervalorização do trabalho.

Benjamin entende a criança como um ser histórico e cultural tão legítimo quanto o adulto e que suas atividades, no caso a brincadeira, devem ser encorajadas. Para Benjamin, a brincadeira e o lúdico também são presentes (ou deveriam ser) na vida adulta, pois o homem sente-se completo apenas ao brincar, estando inteiro naquele lugar e momento. O papel da ludicidade então se forja na quebra da barreira artificial entre a vida infantil e a vida adulta, de forma que a criança, dentro de seu próprio universo, já pratica as operações, as lógicas e as atividades que deverá desenvolver, de modo análogo, no futuro.

Com relação à formação docente, a investigação nos permitiu entender que, enquanto educadoras, se acreditarmos na noção superficial de que o lúdico está somente atrelado ao prazer e diversão, sem relação com a liberdade e com a temporalidade, nossa intencionalidade pedagógica, ainda que pareça benigna, será desprovida do caráter lúdico, pois sua efetivação tem como preceito a livre escolha dos educandos para realizar tais jogos e brincadeiras. Nesse sentido, se a oferta de um ambiente lúdico implicar em vetar qualquer escolha, ou em não as oferecer, não haverá, tampouco, liberdade e, conseqüentemente, a ação se implicará na ausência do prazer e da diversão. O prazer provocado pelo lúdico só existe porque há a liberdade para viver e experienciar determinada situação. Em nossos estudos também pudemos compreender a ludicidade sob o prisma da autora Kishimoto (2011), por meio da relação do lúdico com os sistemas linguísticos. Para ela, o lúdico é uma linguagem relacionada a diferentes contextos sociais e por isso influencia no desenvolvimento das relações humanas, constituindo-se tão importante quanto a escrita, a leitura e a fala. Portanto nós, professoras em formação, precisamos construir uma compreensão mais ampla e fundamentada para concebermos uma mudança significativa em nossas práticas enquanto educadoras e sujeitos de uma sociedade que se comunica também, de diferentes formas, por meio da ludicidade.

Por fim, além das características básicas da liberdade, da diversão e do prazer, é essencial que o exercício lúdico considere, em sua prática, o que pode oferecer à criança enquanto espaço de crescimento dela enquanto ser histórico, social, cultural, individual e desde sempre capaz de exercer a expressão de si mesma. É na concretização dessas noções que habita a importância da formação docente. Já foi expressa anteriormente a perspectiva de que o lúdico muitas vezes é utilizado no mundo acadêmico como apoio para outra questão principal, sendo raramente a questão principal por si só. E mesmo quando o lúdico é abordado em sua própria essência, ocorre o atraso da ausência de diálogo entre as ciências que o discutem. A formação

continuada é justamente aquilo que possibilita o estudo deste assunto pelas formas mais variadas de enxergar não apenas a ele, mas também a criança enquanto objeto de discussão.

D) Referências.

- ALMEIDA, D. B. L. de. **Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, Aug. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 out. 2018.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 1. Ed. São Paulo. Editora 34, 2002.
- CARVALHO, N. C. Lúdico: Sujeito proibido de entrar na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 300-307, jan. 1996. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5849>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- CORDOVIL, R. V. SOUZA, J. C. R. FILHO, V. N. B. **Lúdico**: entre o conceito e a realidade educativa. VIII FIPEd. Nov. 2016.
- FERNANDES, L. A; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º sem. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/11638/6840>>. Acesso em: 17 set. 2018.
- FUSARO, M. **Walter Benjamin**: uma biografia. Tradução de Romero Freitas. Belo Horizonte, v. 43, p. 199-201, 2017.
- GROSSI, M. G. R. O lúdico na aprendizagem de alunos de cursos técnico, graduação e mestrado: relatos de experiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1689-1709. Jul/Set/2017.
- HELLMANN, F.; VERDI, M. I. M. Temas e referenciais de análise em Bioética no ensino da graduação em naturologia no Brasil à luz da bioética social. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 733-747, Sept. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 set. 2018.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 1. Ed. São Paulo. Cengage Learning, 2017.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. Ed. São Paulo. Cortez, 2011.
- PIMENTEL, R. Marcelle L; PIMENTEL, G. G. de A. Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico. **Forma y Fución**, [S.I.], v. 22, n. 1, p. 161-179, 2009. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/22687/36046>. Acesso em 29 ago. 2018.
- LIMA, F. G; MAGALHÃES, S. M. Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin. **HumanAnd Social Sciences**, v. 32, v. 2. 2010.

MARCHI, R. de C. Walter Benjamin e infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-229, 2011.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p. 111-130. 2015.

MEINERZ, A. Concepção de experiência em Walter Benjamin. (Dissertação) **Mestrado em Filosofia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2008.

SILVA, A. R. M. O lúdico como facilitador da aprendizagem na sala de aula. **ItinerariusReflectionis**, v. 8, n. 1, set. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20379>>. Acesso em: 08 set 2018.

OLIVEIRA, R. F. C. de et al. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de educação física. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 323-343, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400323&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 ago. 2018.

SANHCES, E. O, Silva, D. J. Eu vo lá ontem, papai! — Experiência e culturas infantis: Reflexões sobre infância e temporalidade recursiva. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 497-516, jun. 2016.

SANTOS, S. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 223-239, dez. 2015.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA DO PARANÁ PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SILVA, Andreia Virginia da¹

LEVANDOVSKI, Ana Rita²

ARAÚJO, Roberta Negrão de³

Resumo

O presente estudo contempla um programa de formação continuada ofertado aos professores da educação básica no Estado do Paraná, no período de 2005 a 2015, quando foi divulgado o último edital. Aborda de que maneira tal formação foi efetivada e consolidada como uma política pública. Teve como norte a seguinte questão investigativa: de que forma o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional - como um programa de formação continuada, contribuiu para a formação dos professores da rede básica de ensino do Paraná? A partir desta elencou-se o objetivo geral, que consiste em discutir a formação continuada, destacando o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que buscou qualificar os professores para atenderem aos desafios da contemporaneidade. Os dados foram coletados, por meio de questionário, junto a seis professores que participaram do programa na Universidade Estadual do Norte do Paraná, finalizando-o em 2017. Apresenta a percepção desses bem como o relevante papel do referido programa no que tange à formação continuada. Após revisão de literatura e pesquisa de campo com os professores da rede básica, concluiu-se que o programa promoveu inovações acerca da formação continuada. Foi observado, a partir da percepção desses professores, que o programa PDE foi a intervenção do Estado do Paraná mais eficaz e relevante em relação à formação continuada.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação continuada. PDE.

Abstract

The present study contemplates a continuing training program offered to teachers of basic education in the State of Paraná, from 2005 to 2015, when the last public notice was published. It addresses how this training was implemented and consolidated as a public policy. The following investigative question was used as a guide: how did the PDE - Educational Development Program - as a continuing training program, contributes to the training of teachers in the basic education system of Paraná? From this, the general objective was to discuss continuing education, emphasizing the Educational Development Program (PDE), which sought to qualify teachers to meet contemporary challenges. The data were collected through a questionnaire with six professors who participated in the program at the State University of Northern Paraná, ending in 2017. It presents the perception of these as well as the relevant role of the mentioned program regarding to continuing education. After literature review the reading

¹ Professora da rede básica de Londrina. deia.virginia.silva@gmail.com

² Professora Assistente D da Universidade Estadual do Norte do Paraná/Campus Cornélio Procópio. anarita@uenp.edu.br

³ Professora Adjunta A da Universidade Estadual do Norte do Paraná/Campus Cornélio Procópio. robertanegrao@uenp.edu.br

and field research with the teachers of the basic education, it is concluded that the program promoted innovations about continuing education. It was observed, from the perception of these teachers, that the PDE program was the most effective and relevant intervention of the State of Paraná in relation to the continuing education.

Keywords: Professors training. Continuing education. PDE.

Introdução

As discussões que compreendem a formação docente no Brasil levam a um debate sobre como os professores se formam no curso de graduação e como eles se mantêm atualizados, dadas às demandas atuais. Nesse contexto, a formação inicial é base de sustentação para a carreira docente. Todavia, o aprofundamento e a atualização ocorrem em inúmeras modalidades de formação continuada.

De modo geral, a formação docente no Brasil tem uma história de avanços e retrocessos. Seu surgimento, pós-independência, passou por várias fases que se materializaram em leis, decretos, tendências pedagógicas, além de muitos programas de formação dos governos federal, estadual e municipal.

É fato que foram e são inúmeras as transformações na história da humanidade e que o homem organiza-se em sociedade para construir e aperfeiçoar o meio a sua volta. Percebemos também que as mudanças que antes eram evidenciados em décadas, atualmente são percebidas cotidianamente. Nesse cenário, o professor deve acompanhá-las.

As transformações sociais refletem no cenário pedagógico, que está sempre em movimento. Faz-se necessário analisar as mudanças e compreender seus impactos no cotidiano escolar. Tem-se na formação continuada, portanto, a possibilidade de capacitar os profissionais da educação para atuar frente a todas essas mudanças, tanto sociais como políticas e culturais.

No que se refere à formação continuada, o governo do Estado do Paraná ofertou, de 2005 a 2015 (último edital), para os professores da rede básica de ensino o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), uma forma de capacitá-los e de prepará-los para dos novos desafios, postados pela dinâmica, pelas transformações sociais, políticas e culturais da contemporaneidade.

Diante do exposto, elencamos como problema de pesquisa: de que forma o PDE, como programa de formação continuada, contribuiu para a formação dos professores da rede básica de ensino do Paraná? Sendo o objetivo geral discutir a formação continuada, destacando o PDE

como política pública que qualifica professores para atenderem aos desafios da contemporaneidade. Consecutivamente têm-se os objetivos específicos: relatar a relevância da formação continuada; compreender o PDE como política pública implementada pelo governo do estado do Paraná; realizar estudo empírico com professores da rede básica que concluíram o programa na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Formação Continuada: Política Pública em Prol da Formação de Professores

A formação de professores no Brasil envolve discussões tanto históricas quanto políticas, uma vez que para compreendê-la faz-se necessário refletir as demandas educacionais do ensino público da atualidade. Sabemos que o processo de ensino sempre existiu, mesmo que de maneira informal, pois faz parte da essência do homem transferir seus hábitos, costumes, religião, crenças e outros fatores, tais quais determinam a cultura de um povo, logo de toda uma sociedade (LARAIA, 1932).

Com o passar do tempo, o ensino foi se tornando cada vez mais sistematizado. No entanto, as mais variadas tendências pedagógicas que surgiram ao longo da história deixaram marcas na formação docente, pois cada uma partiu de uma vertente específica, causando contradições entre suas “verdades” e de como essas chegaram ao chão da escola.

Na última década a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, sobre as pressões no mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, em um modelo informatizado e com valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelo sistema de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p. 62).

Assim, na atualidade temos a formação continuada como uma estratégia para suprir a fragilidade da formação inicial que, segundo estudos, “[...] têm mostrado que a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada” (LIMA, 2011 p.20).

Apontar o professor como o principal culpado pelos problemas educacionais é bastante comum no sistema educacional. Segundo Martins (2007, p.24):

Destacar a figura central do cenário educacional a pessoa do professor e a sua formação particular pode ter duas consequências nefastas. A primeira delas

representa deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, fato já experienciado com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade no ensino, decorrente da despreocupação para com a transmissão do saber historicamente sistematizado. A segunda consequência, que mantém íntima a relação com a primeira, implica que, ao conferir primazia ao professor e sua formação, se retira de foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola.

Deste modo percebemos o equívoco em apontar o professor como o responsável por todas as mazelas no cenário educacional. Há que se considerar que, em linhas gerais, a escola tem perdido sua essência: socializar o saber historicamente produzido; aspecto relevante no movimento de formação continuada (MARTINS, 2007).

Para atender esse movimento, o estado do Paraná oportunizou aos professores da rede básica o retorno à universidade e, ao mesmo tempo, possibilitou o contato com outros professores de sua área, para que discutissem os problemas vivenciados em sala de aula e dividissem suas experiências e aprendizado, por meio da oferta do PDE.

Ao professor PDE é concedido licença de um ano letivo para que frequente a universidade em sua área de sua formação inicial, em atividades planejadas especialmente para o programa, sendo: aulas inaugurais; cursos; encontro de orientações, seminários e encontros regionais. Essas atividades são realizadas de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná e de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. Esse é um aspecto considerado fundamental, porque o professor compartilha o que está aprendendo com os demais professores da rede (POSSI, 2012, p. 96).

Nesse cenário os professores criaram uma rede de informações, na qual colaboram com a qualidade social da educação paranaense, discutindo fragilidades e propondo resoluções dos problemas evidenciados nas discussões.

As políticas públicas para a formação continuada alavancam as discussões e manifestam-se como uma possível solução. Santos e Gasparin (2012) mencionam como o professor deve atuar, sendo ele o responsável pelo processo educativo, o qual não acontece sem a apropriação dos conhecimentos. Desta forma, o principal objetivo do PDE é “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática” (PARANÁ, www.diaadiaeducacao.pr.gov.br).

Metodologia Utilizada e Resultados: a Percepção dos Professores PDE

Para identificar a percepção de professores que realizaram o PDE, realizamos uma pesquisa de campo. Aplicamos um questionário em seis professores, codificados pela letra P, seguida de numeral (1 a 6). Os professores envolvidos realizaram o PDE na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O questionário foi composto por cinco questões: quatro dissertativas e uma objetiva, com justificativa; além de espaço destinado a eventuais observações. Os professores envolvidos têm em média vinte e dois anos de atuação na rede básica, sendo que o envolvido com menor tempo na rede atua há quinze anos e, com maior, há trinta e um.

A primeira questão abordou os motivos para realizar o PDE. As respostas se configuraram em duas vertentes: (a) aquisição de novos conhecimentos e aprimoramento destes, e (b) elevação de nível, com consequente aumento salarial. Sobre a elevação de nível a Lei Complementar n.130 é clara.

Art. 11. Somente será promovido ao Nível III classe 01, o professor que obtiver certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, sendo que a primeira progressão no Nível III ocorrerá após o período de 1(um) ano, contado a partir da promoção do professor à classe 1, deste Nível da carreira.

A elevação de nível para os professores é o reconhecimento do Estado por sua dedicação à formação, sua ascensão na carreira docente por meio da participação no programa e de seus esforços para cumprir as atividades propostas.

A segunda questão dizia respeito às perspectivas do professor em relação ao programa, no que tange à sua formação. Mais uma vez foi apontada a elevação de nível e salário, porém, evidenciamos que a ênfase na melhoria da prática pedagógica despontou, pois os professores corroboraram no que diz respeito à melhoria da qualidade no ensino. Citamos o P5, formado em Matemática e Geografia, que descreve seu contentamento.

Tive a oportunidade de desenvolver um projeto, compartilhar com outros professores de diversos lugares do Paraná e aplicá-lo em sala de aula. Também fui tutora do GTR que é um curso de formação dos professores de Geografia, através do qual trocamos muitas experiências que nos auxiliou na melhoria da qualidade de nossas aulas. Conclui o Programa escrevendo um Artigo Científico. Tudo isso foi além de minhas expectativas e me realizou profissionalmente (P5).

Ficou evidente que os professores tinham suas expectativas voltadas à prática pedagógica. Completamos com a resposta da P4, formada em Letras Anglo-Portuguesa:

Minha expectativa em relação ao PDE sempre foi de grande otimismo para mudanças em minha própria prática pedagógica, acredito que este programa foi criado para acrescentar, somar, fazendo educador conhecer e articular saberes e práticas, criando espaços para a produção que vai além das fronteiras disciplinares.

Tendo em vista a expectativa dos professores em relação à sua prática pedagógica e aquisição de novos conhecimentos, mencionamos o documento síntese do PDE, que vai ao encontro das perspectivas dos professores, no que se refere ao conceito e objetivo do programa.

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente (PARANÁ, Documento Síntese do PDE, 2010, p.3).

A terceira questão indagava: “O PDE, como Política Pública de formação continuada, atende a expectativa do governo do Estado em relação à qualificação de seus professores?” Esta questão era objetiva e os respondentes indicaram que “sim”; sendo que alguns justificaram.

Investindo na formação dos professores ele esta tentando melhorar a qualidade do ensino no Paraná (P6 – licenciado em Ciências e Física).

Acredito que todos os participantes cresçam a partir do programa, procuram levar para a sala de aula novas práticas, adequando-as a realidade (P1 – formado em Letras).

[...] uma forma dos professores se sentirem motivados a se capacitarem melhorando a qualidade do trabalho prestado a escola pública, bem como também estar sendo bem ressarcidos pelo trabalho desenvolvido (P2 – formado em Pedagogia).

Considerando os respondentes, o governo do Estado do Paraná tem seu mérito. Isso é resultado da valorização do professor, dando a ele condições de se capacitar.

A quarta questão indagou sobre o retorno dos professores à sala de aula, uma vez que é objetivo do programa pensar sobre o ensino e a aprendizagem, nas várias possibilidades considerando as diferentes correntes pedagógicas. Pontua-se que:

Também é propósito do PDE, por meio da abrangência de suas atividades, levar os professores a reconhecerem as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, uma vez que, ao compreenderem essas correntes, as razões pelas quais se aproximam ou divergem entre si, podem responder em sua prática docente, com mais propriedade às demandas da educação pública (PARANÁ, 2007, *apud*, CAVALLI, [s. d], p. 7).

Destacamos as seguintes contribuições: Respondente P6 pontuou que “o professor precisa ter clareza quanto à intencionalidade do projeto, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados de forma a garantir sua aplicabilidade na realidade escolar.”.

Enquanto o P2 se referiu a motivação dos professores ao retornarem a sala de aula, e o respondente P5, afirmou que ao retornar esses tem mais conhecimento e podem tornar a aula mais interessante e atraente.

Em linhas gerais os professores pensaram o retorno à sala de aula como uma forma de aplicar o que lhes foram ensinados durante o PDE. Sobre intencionalidade no ato de ensinar, citamos Saviani (2008), que afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (p. 13, *apud* SANTOS; MORAES, [s. d.], p. 5).

A escola é um espaço capaz de desenvolver e elencar o indivíduo no seu intelectual e cultural dentro de uma sociedade. [...] A escola é então o espaço em que se concretiza o trabalho enquanto processo de produção intelectual. [...] Ao promover a formação de professores do PDE onde podemos criar novas estratégias significativas e eficazes garantindo o ensino e aprendizagem (P3 – Licenciado em Ciências).

O PDE configurou-se nesse sentido, em uma oportunidade de ampliações metodológicas, não tratando apenas de dar garantias de ampliação do conhecimento, mas da forma de aplicá-lo no seu retorno a escola.

Perguntamos aos professores ainda, sobre, sua experiência no programa, o que lhe foi mais valioso? As respostas dos respondentes P1, P3 e P6, apontaram os momentos disponíveis para leituras e estudos, como sendo o mais valioso.

O momento disponível para o estudo, leituras. Muitas vezes temos necessidade, mas a rotina que nos cerca, faz com que priorizemos outras coisas. É um tempo de reflexão, planejamento (P1).

Desta forma, como benefício do PDE evidenciou-se pelos respondentes ainda, o fato de que os envolvidos dedicam-se cem por cento as atividades do programa, uma vez que, a

capacitação em serviço acompanhada da rotina de sala de aula não permite que o professor se dedique totalmente. Outro ponto evidenciado remeteu-se a construção de novos conhecimentos como menciona respondente P2

[...] através do PDE tive a chance de inovar minha experiência de trabalho que por vezes devido a muitos anos de serviço acabam ficando adormecidas, elevando ainda mais minha autoestima como profissional e também pessoal. Como também o mais valioso que é a construção do conhecimento adquirido.

No mais, as respostas se voltaram para ampliação da prática pedagógica. Por fim, deixamos um espaço para que os professores registrassem observação em relação ao programa. Os que a fizeram, foi como forma de sugestão para o aperfeiçoamento do programa, uma vez que consideram o PDE como uma oportunidade de ampliação, tanto de suas práticas pedagógicas quanto de seus conhecimentos sobre sua especialidade.

Na minha opinião o PDE também deveria ser oferecido a professores dos níveis iniciais para que estes tenham mais tempo de aplicá-lo em sala de aula, pois em meu caso já estou no fim da carreira e não terei oportunidade de desenvolvê-lo como deveria (P5).

A observação do professor chama a atenção para a possibilidade de ampliar o programa, porém quanto ao seu público ele é claro. “O PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, visando à melhoria do processo ensino aprendizagem nas escolas públicas estaduais.” (CAVALLI, [s. d.], p. 3, Grifo nosso).

Sendo assim, para que isso se aplique aos profissionais de níveis anteriores faz-se necessário uma Política Pública voltada aos professores da rede municipal, discussão essa que não nos remete nesse momento, porém a observação é pertinente.

O PDE, sobre o ponto de vista dos professores envolvidos na pesquisa, trouxe inúmeras possibilidades, no que tange aquisição de novos conhecimentos, novas práticas pedagógicas, troca de experiências e reflexões sobre os problemas evidenciados por eles durante seus anos de docência, na rede básica de ensino.

Não foram apontadas fragilidades do programa, o que não significa que elas não existiram. O PDE, sobre o ponto de vista dos respondentes, é a oportunidade do professor de voltar às universidades e regressarem para escola com nível elevado, tanto no que diz respeito ao conhecimento, quanto ao salário, ascensão da carreira docente, ou seja, valorização profissional.

Considerações Finais

O PDE firmou-se como política pública de formação de professores no Paraná ao longo de dez anos, mobilizando cada vez mais, dentro das condicionalidades do programa, a participação dos professores da rede básica.

No decorrer da nossa pesquisa evidenciamos que a proposta de formação continuada por meio do PDE, foi uma iniciativa do governo para melhorar a qualidade social da educação no Paraná, e também uma resposta ao Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, no que tange a valorização dos profissionais da educação, dando a esses profissionais condições de se capacitarem.

Partindo da questão investigativa, da revisão de literatura e da pesquisa de campo, concluímos que o programa promoveu inovações acerca da formação continuada. Considerando que os professores estavam habituados a se capacitarem ora pelo ensino a distância, ora por meio de seminários, encontros, semanas pedagógicas, entre outros, evidenciamos que o PDE inovou as procuras. Vale registrar o aspecto relevante de tirar os professores de sala de aula quase que cem por cento dentro dos dois anos de capacitação, dando a eles a possibilidades de retomarem seus estudos nas IES.

Percebemos que os professores se mostraram satisfeitos com o programa e, mesmo que seja ofertado já ao término da carreira, o consideram gratificante. Foi observado, a partir da percepção dos professores participantes desta pesquisa, que o programa PDE foi a intervenção do Estado do Paraná mais eficaz e relevante em relação à formação continuada. Unindo-se as universidades para capacitar os professores o Estado faz com que esses retomem sua formação inicial, objetivando dar-lhes condições de aprofundarem seus conhecimentos, para assim repensarem suas práticas de sala de aula o que possibilita a almejada mudança na qualidade do ensino público do Paraná.

REFERÊNCIAS

CAVALLI, Suzana Cristina. **O Programa De Desenvolvimento Educacional (PDE), Do Estado Do Paraná, No Contexto Da Formação Continuada De Professores**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em: jun. 2018.



PARANÁ. Secretaria da Educação. Programas e Projetos – **PDE/Programa de Desenvolvimento Educacional**. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>
Acesso em: dez. 2018.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 57-70. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: maio 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PARANÁ. **Lei Complementar n.130**. De 14 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2> Acesso em: maio 2018.

PARANÁ. **Lei Complementar n.103**. De 15 de março de 2004. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1> Acesso em: maio 2018.

PARANÁ.PDE. **Documento Síntese**, 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese_pde2013.pdf. Acesso em: maio 2018.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. **O Trabalho educativo: Contribuições da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica**. IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/619/83>
Acesso em: abr. 2018.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



POSSI, Ester Hinterlang de Barros Possi. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR (2007-2009):** Um estudo sobre transformações e permanências. Londrina, 2012.

AS NARRATIVAS PESSOAIS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO DO PROFESSOR COMO SER PERTENCENTE

Vanessa Raquel Meira¹

Dirce Huf Ferraz²

Resumo

Que tipo de experiência forja bons professores? Qual é a trajetória que um bom professor trilha em sua autoformação? Este trabalho tem o objetivo de discutir, através de uma pesquisa bibliográfica, a importância das narrativas pessoais na formação de professores e professoras, para compreender quais caminhos professores e professoras percorrem em sua formação. Além disso, será avaliada a importância das narrativas pessoais para os próprios educadores e educadoras na compreensão e desenvolvimento de seu sentimento de pertença na sociedade. Para tanto, este artigo se apoiará nas discussões levantadas por Antônio Nóvoa, Marie-Cristine Josso, Rubem Alves e outros autores. A hipótese inicial é a de que bons professores são facilitadores, geradores de alunos e alunas que se sentem cada vez mais insatisfeitos, que desejam mais, que procuram mais. Nessa busca, é importante que o professor revisite a trajetória de sua formação, pois isso faz com que ele entenda que é parte de algo maior, que sua história se confunde com a história da sociedade, à medida em que a história da sociedade é uma somatória de histórias individuais. Relembrar suas emoções, especialmente quando estava na posição de aluno faz com que o professor entenda a necessidade de atualização e contextualização de sua prática educativa.

Palavras-chave: Formação de professores; Narrativas pessoais; Pertença.

Abstract

How to produce a good teacher? What paths does the good teacher walks in his self-formation? This article aims to discuss, through a bibliographical research, the importance of personal narratives in the training of teachers. In addition, the importance of personal narratives for the educators themselves in the understanding and development of their sense of belonging in society will be evaluated. For this, this article will be based on the discussions raised by Antônio Nóvoa, Marie-Cristine Josso, Rubem Alves and other authors. The initial hypothesis is that good teachers are facilitators, motivators of students who feel increasingly dissatisfied, who

¹ Pedagoga, Doutoranda em Teologia, Mestra em Teologia na Escola Superior de Teologia (São Leopoldo-RS), na área de Religião e Educação, integrante do grupo de pesquisa em Currículo, identidade religiosa e práxis educativa, bolsista da CAPES. vanessarmeira@gmail.com

² Pedagoga, especialista em Coordenação Pedagógica, Docência de Ensino Superior em EAD. Mestre em Educação. dirce.ferraz@adventistas.org.br

want more, who seek more. In this search, it is important the teachers revisit the trajectory of their formation, because this makes them understand that it is part of something greater, that their history is mixed with the history of society, as the history of society is a summation of individual stories. Remembering their emotions, especially that of when they were students, makes the teachers understand the need to update and contextualize their educational practice.

Keywords: Teacher training; Personal narratives; Belonging

Introdução

O processo e o caminho trilhado pelo sujeito motivado e decidido a ver e ser transformação na sociedade é cheio de pessoalidade. Não existe um caminho único que torne o sujeito apto a ensinar, não existe uma fábrica única de bons professores. E esse ato, de auto narrar-se rememorando caminhos trilhados, “se torna instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social”.³

Neste artigo, através de uma pesquisa bibliográfica, será avaliada a importância de se olhar para o professor e para as professoras como seres integrais, compostos por retalhos de muitas histórias vividas fora do ambiente escolar, muitos momentos políticos e compostos por muitos sentimentos, dores e alegrias, e como isso é um grande começo para entender a prática de um professor ou professora. Olhar para professores e professoras como um retalho da história da sociedade onde ele e ela estão inseridos, formando uma grande colcha multicolorida é uma forma de compreender a educação a partir das “recordações referências”⁴ rememoradas por educadores e educadoras.

Refazendo o caminho da (trans)formação por meio da auto-narrativa

O trajeto de professores e professoras em unidades de ensino promove o acúmulo de alguns saberes, avaliação e reavaliação das didáticas utilizadas, proporciona contato com diferentes construções de currículo e observação (e experimentação) dos meandros do desenvolvimento intelectual e a análise e desenvolvimento dessa historicidade pessoal são características muito importantes da autoformação. São estratégias que possibilitam o indivíduo tornar-se ator e autor de seu processo de formação, através da (re)apropriação, retrospectiva e

³ FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988. p. 20.

⁴ JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 40.

reflexão sobre o que foi realmente formador e formativo em seu percurso de vida.⁵ Paralelamente, em suas vivências e histórias pessoais, professores e professoras, recheiam suas bagagens com cultura, constroem um repertório de valores, avaliam condutas e atitudes e assim vão edificando o fundamento, o chão, o alicerce da sua vida profissional. É dentro do sujeito já em construção, que nasce o professor.

É de extrema importância que professores e professoras entendam e aceitem sua proto-história como parte do que são. Anne-Marie Milon fala da importância que se dava no passado ao ato de contar a própria história: “[...] mesmo que não explícito e nem sempre consciente, era de fornecer às novas gerações um “acervo” de representações sociais que lhes permitissem inscrever-se numa continuidade, numa identidade familiar e social.”⁶ Compreender sua história aumenta o sentimento de pertença e consequentemente, o sentimento de responsabilidade na construção da sociedade circundante.

O processo de reapropriação da própria história por meio da rememoração

Milon fala da mudança ocorrida na forma de contar a vida e cita o *curriculum vitae* como uma prática social neste sentido. A autora diz que o momento de construção e exposição do *curriculum Vitae* “não deixam de constituir um momento de rememoração, um olhar sobre o curso da existência”,⁷ ainda que o objetivo do *curriculum* seja tentar mostrar que o sujeito está fora de um ambiente que é o dele, fora de um ambiente que ele merecia estar inserido, portanto o *curriculum* aponta motivos ou justificativas que revelam a importância do sujeito estar inserido em determinado ambiente. O *curriculum* marca uma transição profissional que exige uma prova que o sujeito mereça ocupar determinado lugar numa empresa e consequentemente na sociedade.⁸

Para Milon, a história está sempre presente, ela fala da importância das “histórias individuais, de uma memória coletiva e de uma história coletiva”⁹ e Ivor F. Goodson aponta na mesma direção:

Há já algum tempo que estou convencido que o estudo de histórias de vida dos professores é muito importante no que respeita à análise do currículo e da

⁵ NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

⁶ OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Escrever, inscrever-se, autorizar-se – autobiografias e formação existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Org.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2012. p. 56-57.

⁷ OLIVEIRA, 2012, p. 58.

⁸ OLIVEIRA, 2012, p. 58.

⁹ OLIVEIRA, 2012, p. 58.

escolaridade.¹⁰

Goodson considera “importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo” e reitera que “necessitamos saber muito mais sobre as prioridades dos professores” e “precisamos saber mais sobre as vidas dos professores”.¹¹ Neste mesmo artigo, Goodson apresenta um caso relatado por um estudioso da canção popular, Robin Morton, que se mostra extremamente relevante:

Apoderou-se de mim a convicção de que era no cantor que a canção se tornava relevante. Analisar a canção em termos de tema, ou de estrutura rítmica, ou de variação de compasso, torna-se, em minha opinião, irrelevante, se se esquecer a pessoa que nos transmite a canção. Já todos nós temos cruzado com o especialista que é capaz de falar, horas a fio, eruditamente, sobre canções populares e folclore, de um mundo geral, sem mencionar o cantor. Já é mal bastante esquecer-se o contexto social, mas, quando se trata de ignorar o contexto individual, castra-se a canção. À medida que se conseguia conhecer os cantores, conseguia conhecer e compreender melhor as suas canções.¹²

Um paralelo muito importante pode-se fazer com o professor, sua prática e conduta na escola. É importante compreender as razões dos professores e sua motivação para estar em sala. Em algumas situações, contar sua história, seus sonhos frustrados e realizados, dá ao próprio professor uma nova dimensão de sua prática. Por muitas vezes, os professores ignoram suas próprias vivências, a essência de sua história pessoal e assim, não compreendem suas motivações e seus porquês. É necessário entender a força que o verbo *ser* assume na formação do professor.¹³ Trabalhar com as narrativas pessoais dos professores pode trazer um novo fôlego para professores e professoras, uma forma de ressignificar a prática, um grande benefício também para a escola e especialmente para alunos e alunas. Para Catani et al. a pesquisa autobiográfica pode ser investida como metodologia e que operam com narrativas escritas em suas experiências de investigação e formação. As autoras definem a autobiografia como “um processo de escrever sua própria história a partir do núcleo da formação que se especifica em eixos ligados a aspectos específicos da experiência intelectual e escolar”.¹⁴

Faz-se necessário, também, a análise do contexto social e individual do “autor”. A narrativa de formação dos professores e professoras, dentro de uma investida biográfica, tem

¹⁰ GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 65.

¹¹ GOODSON, 2000, p. 66.

¹² MORTON, Robin apud GOODSON, 2000, p. 67.

¹³ OLIVEIRA, 2012, p. 59.

¹⁴ CATANI, Denice B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 22.

como principal objetivo rememorar sua experiência de formação, voltada para um momento da vida durante o qual o indivíduo esteve envolvido num projeto construção de formação, um período determinado da história da sociedade. Logo, passando por toda a narrativa que rememora todo o processo de sua formação, o sujeito pode reapropriar-se da sua experiência e compreendê-lo como parte de uma história maior.

Professores e professora executam canções repletas de acordes complexos, compõem canções a partir de melodias iniciadas a muito tempo atrás. É imprescindível entender estes autores e autoras, cada um e cada uma tem um estilo definido e a canção só fica pronta de fato, quando executada coletivamente, em sala de aula, na companhia de alunos e alunas, que pouco a pouco, nota a nota, finalizam juntos uma canção cheia de significados. E esta canção raramente voltará a ser tocada exatamente como foi composta, pois é única, construída por sujeitos únicos, num momento singular. Porém, aquele que cria os acordes iniciais é o professor ou a professora, é necessário conhecer as motivações destes autores/professores, só assim entenderemos a escolha do repertório usado em sala de aula, só assim eles e elas compreenderão de que forma estão se encaixando na sociedade.

Colaborando com este pensamento, Nóvoa pondera:

Ora, é evidente que um adulto tem que construir sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro. Desse modo, o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos.¹⁵

Para o professor, narrar-se é uma das formas de compreender sua história, de entender sua trajetória e seu *modus operandi*. Comunicar a outros o que viveu e o que fez desperta em si mesmo a compreensão da sua prática e de suas escolhas, “a tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra. O sabe gera-se na partilha do discurso”.¹⁶

A pesquisa de Antônio Nóvoa se concentra na formação de educadores, e, entendendo esse processo como contínuo e sucessivo, podemos compreender que o método (auto)biográfico em diferentes fases e contextos reflete seu processo de aprendizagem e maturação. Esse processo revela-se um *instrumento de investigação* e sobretudo, um *instrumento de formação*, conforme o próprio Nóvoa comprova.

Embora a rememoração e o relato de vida não dê acesso a uma *verdade objetiva*

¹⁵ NÓVOA; FINGER, 2014. p. 152.

¹⁶ BERCOVITZ, Alain, apud NÓVOA; FINGER, 2014, p. 153.

sociologicamente exata do curso de uma vida,¹⁷ por não ser exatamente o que aconteceu de fato e sim uma interpretação do fato, ela se faz necessária, pois é justamente a interpretação deste fato para o sujeito, a forma como ele se lembra de determinado ocorrido que dá singularidade a esta interpretação. Anne-Marie Milon retoma a fala de um personagem de Monteiro Lobato, Emília:

São as minhas memórias, dona Benta.
Que memórias, Emília?
As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo.
Neste momento, estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.
Emília! Exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias, a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou.
Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver. [...] ¹⁸

Assim como Emília, as rememorações estão repletas de situações que aconteceram de fato e outras que deveriam ter acontecido. De acordo com Milon, o que deveria haver é um “embrião de um futuro ainda incerto, ainda desconhecido, é o desejo, é a utopia... Mas pode ser também o projeto”. ¹⁹

Marie-Christine Josso usa a expressão “biografia educativa”:

A construção de uma “biografia educativa” não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação. ²⁰

Para Josso, três perguntas precisam ser respondidas nesse processo: qual é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito? ²¹ Em especial, a última questão se mostra de extrema importância no processo uma vez que professores e professoras estão ou estarão lidando com a aprendizagem de outras pessoas, portanto, acredita-se que rememorar o seu próprio processo de formação e aprendizagem e isso tornaria os

¹⁷ BOURDIEU, Pierre. apud OLIVEIRA, 2012, p. 61.

¹⁸ LOBATO, Monteiro apud OLIVEIRA, 2012, p. 62.

¹⁹ OLIVEIRA, 2012, p. 62.

²⁰ JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA; FINGER, 2014, p. 60.

²¹ JOSSO, 2014, p. 57.

professores mais sensíveis aos sinais de aprendizagem dos aprendentes que estarão ou estão sob sua responsabilidade.

De acordo com Josso, este processo de rememoração precisa ser conduzido para uma reflexão do processo de aprendizagem, para as memórias individuais dos professores e professoras que permitam refletir a representação de conhecimento e aprendizagem e a concepção de educação e formação construída ao longo dos anos por estes professores e professoras. Refletindo e repensando todos os caminhos por onde percorreu, professores podem repensar sua prática pedagógica, rememorar pode afetar a prática docente de uma forma positiva e produtiva. Se um dos objetivos da educação é formar sujeitos críticos, de pensamento livre, e não “bonecos que movem as bocas e falam com voz de ventríloquo”,²² é preciso compreender por que processos passou o professor, o *ensinante*, para que este, então, possa criar estratégias de ensino para outros.

Contextualizando a história pessoa como processo de inserção no todo

É importante analisar a trajetória do professor mediada e perpassada pelo contexto social, e a forma como este contexto social influenciou o contexto individual. Entender de que forma o momento político e social experienciado afetou e construiu o contexto pessoal e individual do professor faz com que a compreensão das suas escolhas pessoais e profissionais se tornem mais claras a medida que a autorreflexão avança, e pode ainda dar pistas dos motivos que levaram o sujeito a se dedicar ou a escolher a docência, são as razões da sua autoformação e formação como profissional docente.

O professor é alguém determinado a fazer algo, ele mesmo. É um sujeito determinado a *marcar sua presença no mundo*. O que a pesquisa (auto)biográfica pretende encontrar são os momentos em que estes sentimentos foram despertados e quais ocorrências marcaram esse desabrochar da inclinação, da aptidão e da descoberta do desejo de partilhar conhecimento, a partir daí, rememorar sua trajetória de formação. Ainda que, nessa rememoração, as memórias sejam escolhidas, filtradas e outras ocultadas, Milon fala do quão promissora se apresenta a experiência de autonarrar-se:

Uma autobiografia é fruto de escolhas livremente feitas pelo autor e, se acreditamos que o passado está sempre presente, um instrumento de atualização da própria formação. Isto abre a possibilidade de ela se tornar um instrumento de construção teórica sobre esta formação e, na perspectiva aberta

²² ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1983. p. 36.

por Bourdieu, um instrumento de investigação do campo da Educação, das circunstâncias e dos habitus que o regem, a possibilidade de buscar instrumentos de intervenção sobre o sempre atuante “não sabido”.²³

Na atuação do professor e da professora dentro de sala de aula, em sua prática cotidiana *o passado se faz presente* a todo momento, dentro do repertório de ações deste professor ou desta professora, o passado aparece e reaparece nas decisões tomadas, nas escolhas feitas, especialmente colhidas do percurso de formação, do repertório de representações construídas ao longo de sua formação e autoformação.

Os processos de aprendizagem humana passam pela experiência pessoal e interpessoal, quando pensamos a conexão possível entre neurologia e desenvolvimento, principalmente quando falamos em desenvolvimento cognitivo, é importante lembrar que “o próprio desenvolvimento neurológico só é possível por meio da conexão do sistema neural com o ambiente”²⁴, e essa conexão se dá de modo singular justamente pela singularidade do percurso e pela singularidade de se perceber este percurso.

O método (auto)biográfico, permitir ao professor narrar-se, contar ou encenar sua história e outros métodos baseados na rememoração da experiência de formação e autoformação do professor é um exercício necessário em primeiro lugar, para o professor. Milon parafraseando Bourdieu diz que “o ‘desnaturalizar’, dá acesso ao poder de ‘desfatalizar’, que, por sua vez, abre caminhos ao ‘repolitizar’ e ao agir”.²⁵ “Desfatalizar” e “desnaturalizar” só é possível com a tomada (ou retomada) de sua história pessoal, abraçar suas experiências e frustrações e assim ressignificá-las, entendendo que a história pessoal faz parte da história coletiva, que o sujeito é uma peça do todo, compreendendo o próprio desenvolvimento e tomando consciência que “nenhum sistema é capaz de um desenvolvimento sem que haja trocas com o ambiente onde está inserido”.²⁶

Esse é um exercício onde o uso da linguagem é a essência, contar, narrar, escrever, encenar. E, de acordo com Rubem Alves, “educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem”,²⁷ e a linguagem é usada a partir de coisas concretas, que são, que deveriam ter sido ou que serão um dia.

²³ OLIVEIRA, 2012, p. 58.

²⁴ ROTA, Newra T., BRIDI FILHO, César Augusto, BRIDI, Fabiane R. de Souza (Org.). **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed. 2016. p. 19.

²⁵ OLIVEIRA, 2012, p. 85.

²⁶ ROTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 19.

²⁷ ALVES, 1983, p. 19.

Considerações Finais

Um componente essencial da experiência é sua capacidade de formação e de transformação. Refletir sobre a experiência consolida o saber, e a experiência se fortalece no enfrentamento das diversas situações, pela maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido aos acontecimentos ao longo da vida. Nesse sentido, o saber da experiência é um saber diferenciado, particular, relativo, subjetivo, contingente, uma vez que, ainda que dois sujeitos passem pelo mesmo acontecimento, a experiência será absolutamente diferente.²⁸

O acontecimento é comum, porém, a experiência é singular. As pessoas são diferentes e justamente por isso é difícil afirmar que uma pessoa pode aprender da experiência de outro, a menos que, essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A experiência e o saber derivado desta experiência permite ao sujeito se apropriar de sua vida, de sua história e sentir-se sujeito ativo e pertencente a um contexto maior. Rememorar a experiência, consolidando o saber adquirido ao longo do tempo e da caminhada, permite que o sujeito perceba que sua vivência é uma parte de um todo, uma peça de um quebra-cabeça, cuja a imagem total pode ser vista com a união de todas as outras peças.

Trabalhar a formação do professor, a partir de suas experiências e consequentes saberes, pode trazer de volta o frescor da curiosidade dos primeiros anos de aprendizado formal. Se defrontar com o paradoxo da perda de sabedoria, no emaranhado de conhecimento, do qual falou Rubem Alves.²⁹

Talvez, o passar do tempo, a agenda, a necessidade de dar conta de “fechar o conteúdo”, cursos, palestras, pressão, falta de valorização, etc. tenha feito dormir a curiosidade e o prazer da busca por novas descobertas. Bons professores são facilitadores, garçons servindo taças multiformes coloridas, cheias de alegria,³⁰ onde, a cada gole, alunos e alunas se sentem cada vez mais insatisfeitos, desejam mais, buscam mais, nascem e renascem na exuberância da felicidade dentro da sala aula. É o que se espera de professores e professoras no front de uma das tarefas mais árduas, gratificantes e condenadas à esperança, que é a educação. Refazer o caminho, relembando de momentos importantes e redescobrimdo a importância de outros momentos, pode ser importante para que professores e professoras despertem em si mesmos, mais uma vez o potencial, já que também são, eles mesmos, sempre estudantes.

²⁸ LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**, Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002, p. 20-25.

²⁹ ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994. p. 14.

³⁰ ALVES, 1994, p. 10.

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, SP: Cortez, 1983.

CATANI, Denice B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Escrever, inscrever-se, autorizar-se – autobiografias e formação existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Org.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2012.

ROTA, Newra T., BRIDI FILHO, César Augusto, BRIDI, Fabiane R. de Souza (Org.). **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed. 2016.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Marcella Bordini¹

Maria Virgínia Brevilheri Benassi²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do ensino de língua inglesa para crianças no contexto brasileiro, com base na ideologia do inglês como língua franca global. O ensino de LI para crianças se configura ainda como incipiente dentro do quadro de ensino e aprendizagem desta língua, sendo sua inserção no território nacional não homogênea, ou seja, não faz parte do currículo de todos os municípios brasileiros, o que dificulta sua ampla divulgação para todos os cidadãos, especificamente para as crianças. Além da disseminação heterogênea da LI pelo país, outra questão a ser levada em consideração é a inexistência de diretrizes curriculares nacionais para o ensino desta língua para crianças. Assim sendo, foi criado o *Guia Curricular para a Língua Inglesa – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para Professores e Gestores* (2013), fruto de um Projeto de Extensão intitulado “Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina”, e contou com a participação de professores da UEL (Universidade Estadual de Londrina), alunos da mesma instituição, professores da rede municipal de Ensino de Londrina e Rolândia (cidades do norte paraense) e do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Este documento representa um instrumento norteador para professores de língua inglesa, que ainda enfrentam dificuldades para lecionar para crianças, frente a um cenário, no qual os cursos de Letras não se encontram integralmente equiparados às demandas nacionais.

Palavras-chave: Inglês como língua franca; Ensino de inglês para crianças; Contexto brasileiro.

Abstract

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela UEL (2013). Graduada em Letras Inglês pela mesma universidade (2010). Graduada em Letras Francês – Bacharelado, também pela mesma universidade (2019). bordini.marcella@gmail.com

² Mestre em Estudos da Linguagem pela UEL (2008). Especialista em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Faficop /UENP, (1999). Especialista em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Faficop/UENP (2000). Graduada em Letras pela UENP (1993). mavi.benassi@hotmail.com

The present work aims at show some reflections about the English language teaching to children in the Brazilian contexto, based on the ideology of english as a global lingua franca. Teaching English to young learners is still incipient inside the frame of English teaching and learning and its insertion in the national territory is not homogeneous, what means it is not part of the syllabuses of all Brazilian areas and this make its dissemination even more difficult to all citizens, especially the children. Beyond the heterogeneous dissemination of English language throughout the country, another issue that must be considered is the inexistence of national curricular guidelines to English teaching to young learners. Because of this, the Curricular Guide to English language – English to toddlers and to Elementary School – support for teachers and managers (2013) was created as a resultado f na Extension Project entitled “Constructing the English Language curriculum to Londrina’s public schools”, and counted with the participation of teachers of UEL (State University of Londrina), students from the same university, teachers of Londrina and Rolândia (northern Paraná) and the Londrina’s Regional Core of Education. This document represents a guiding tool for English language teachers that still face difficulties in teaching to young learners in a scenario in which Letras courses are still distant from national demands.

Keywords: English as a lingua franca; Teaching English to young learners; Brazilian context.

Introdução

Atualmente devido à expansão do ensino de Língua Inglesa para crianças como ferramenta que possibilita ampliar conhecimentos e ter a oportunidade de interagir na sociedade contemporânea, o ensino de línguas se intensifica cada vez mais através dos meios de comunicação e tecnologia juntamente com o advento da globalização e as diferentes culturas. Desta forma, o inglês é considerado uma língua universal ou internacional (BRITO, 1999; MCKAY, 2002).

É amplo o campo de pesquisas que se concentra no ensino-aprendizagem de língua inglesa e na necessidade de sua aquisição na contemporaneidade (CALVO; EL KADRI, 2011) em decorrência de sua crescente importância social, ideológica e cultural advinda, principalmente, de discursos internacionais, e posteriormente, nacionais, os quais refletem sobre a posição da LI³ no mundo (SALLES; GIMENEZ, 2010) e outros que traçam um percurso diferenciado a fim de definir esta língua: caracterizam o inglês como uma língua franca global⁴ (BERNS et al., 2011; SEIDLHOFER, 2001, 2011). Esta nomenclatura lhe confere um estatuto diferenciado das demais línguas do mundo, pois carrega consigo um discurso de aplicabilidade

³A sigla LI é adotada neste artigo para representar a língua inglesa.

⁴As siglas ILF/ILFG são adotadas neste projeto para representar o estatuto do inglês como língua franca ou língua franca global.

social, ou seja, a língua inglesa é requisitada em diversos contextos sociais de comunicação, nos quais a maioria dos falantes é não-nativa (BERNS et al., 2011), não excluindo os nativos de situações comunicativas.

Nesse contexto, as aulas de línguas estrangeiras se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações de visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Sendo assim, um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM), é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas (PARANÁ, 2008).

A língua inglesa está obrigatoriamente presente no currículo do Ensino Básico (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)⁵, a qual teve a sua primeira produção em outubro/2015, passando pela segunda revisão em 2016 e finalmente, a terceira e última atualização em abril/2017. Segundo este documento norteador, o inglês está situado na seção de “línguas”, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Arte, com um tópico especial voltado para os anos finais do ensino Fundamental II. Curiosamente, não há tópicos que pareçam demonstrar a preocupação com o ensino desta língua global nos anos iniciais do Fundamental II, e sequer no *ensino Fundamental I*, foco de nossa reflexão.

Outro fato passível de análise é de que o próprio documento – BNCC – compreende a língua inglesa como língua de significativa importância global na atualidade:

“...o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos *ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico* e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de *conhecimentos* e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas” (BNCC, 2017, p. 199).

O estudo da língua inglesa não foi adotado de forma unânime na esfera de ensino fundamental I, compreendido nas municipalidades da federação. Em meio a este cenário provisório, e em alguns casos, permanente, da inserção da língua inglesa no Ensino Fundamental I pelas escolas públicas municipais, faz-se necessário refletir sobre o(s) motivo(s)

⁵Documento retirado do site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> - Última atualização em: abril/2017. Acesso em 10 ago. 2017.

pelo qual(quais) prefeituras aderiram/aderem à ideia de que é relevante ensinar inglês para crianças, antes de finalizarem seus estudos primários, para futuramente se tornarem estudantes do Ensino Fundamental II (Segundo Ciclo), no qual a língua inglesa é ofertada pelo governo federal/estadual, tornando-se componente curricular avaliativo, ou seja, possuindo critérios de aprovação/reprovação dos alunos deste contexto escolar.

Se existe uma grande demanda pelo ensino de língua inglesa, consequentemente é exigida uma melhor preparação do professor que ministrará essas aulas, oferecendo-lhe uma gama de ferramentas úteis ao seu trabalho. Partindo do pressuposto de que o ensino de língua inglesa adentrou as escolas públicas, mais especificamente o Ensino Fundamental I, mesmo que de forma irregular nacionalmente, faz-se necessária uma pesquisa que aponte propostas de trabalho para este contexto educacional, bem como algumas soluções para problemas enfrentados diariamente num ambiente, no qual uma batalha parece ser instaurada: a luta pela valorização da língua inglesa diante das disciplinas tradicionais do currículo (português, matemática, ciências, história e geografia) e, o repensar sobre a sua importância para a vida das crianças brasileiras.

A formação de professores tem sido amplamente discutida no meio acadêmico e fora dele, e cada dia se tem procurado soluções para muitos dos problemas vivenciados nas práticas pedagógicas. Dentre tais problemas, destaca-se a questão da qualidade do ambiente proporcionado ao aluno-professor quando este se depara com a realidade do estágio, que muitas vezes não são satisfatórias. (FURTOSO; CRISTÓVÃO; FERRARIN; SILVA; PETRECHE, 2009).

Assim sendo, o papel do professor no que diz respeito ao ensino de LI nas séries iniciais do ensino fundamental é marcado por um caráter desafiador, pois há uma grande lacuna na formação de professores nesse contexto (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010). Isso implica a busca por uma formação continuada qualificada, além da necessidade de conscientização sobre a inserção da disciplina de Língua Inglesa para crianças na graduação em Letras.

Aprender uma LE é mais do que aprender a ler, escrever, compreender e falar; significa poder utilizar a língua para “impor sua voz no mundo” (WARSCHAUER, 2000, p. 530) e, assim, cumprir os propósitos da educação de tornar o cidadão capaz de transformar o mundo de acordo com seus interesses (FREIRE, 1974), e ainda atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças.

Referencial teórico

As Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) destacam o papel do ensino da Língua Estrangeira Moderna na formação do cidadão, dando ênfase ao desenvolvimento do aluno quanto a sua capacidade crítica e senso de cidadania através da compreensão e reflexão do lugar que ocupa na sociedade. Assim, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (PARANÁ, 1998).

Repensar a língua inglesa em tempos de globalização parece ser tarefa simples de ser executada, porém, requer cautela, pois esta reflexão está repleta de interesses políticos, advindos de forças externas (BRETON, 2005; LACOSTE, 2005) que parecem comandar o pensamento e, conseqüentemente as ações de propagação do inglês ao redor do globo (PHILLIPSON, 1992). Imperialismo linguístico ou não, discurso oriundo do poderio econômico britânico, posteriormente estadunidense e atualmente, de todos os “impérios” que lideram o mercado econômico (MOITA LOPES, 2008), a questão se torna mais densa quando pensamos na língua que propomos ensinar e de que maneira se dará seu processo de aquisição, enquanto uma língua estrangeira, e de uma forma mais ousada, enquanto LF⁶.

É nessa perspectiva mais ampla e ousada e, particularmente desafiadora, que Rocha (2011) enquadra seu discurso teórico-prático que poderia ser aplicável em sala de aula de língua inglesa, a fim de acompanhar a crescente demanda pelo ensino de inglês para crianças inseridas no Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) no Brasil e no mundo. A autora expõe numa tabela os pontos e contrapontos do ensino dessa língua por quatro diferentes vieses – ILE (língua estrangeira), IC (inglês para crianças), GE (Global English – inglês global) e WE (World English – inglês mundial), a fim de propor uma reflexão sobre o ensino de LI, ao considerar a variedade alvo escolhida, os objetivos centrais, as habilidades docentes e discentes (dos pequenos aprendizes – crianças), idade inicial, valores, questões de cidadania, ambiente de aprendizagem, conteúdos e materiais, avaliação e aspecto restritivo.

Esta tabela tem origem em Graddol (2006, p. 90-91), na qual o autor insere as diferenças entre a adoção do ILE⁷ e o ILF, considerando o primeiro como o padrão a ser seguido, se tomarmos como base a propriedade desta língua pelos falantes nativos, os quais representam o “espelho” para o alcance da proficiência “adequada e fluente” em LI. Por outro lado, a segunda

⁶A sigla ILF é adotada neste projeto para representar o inglês como língua franca.

⁷A sigla ILE é adotada neste projeto para representar o inglês como língua estrangeira.

nomenclatura (ILF) faz menção ao inglês que não é propriedade única e exclusiva de um povo, mas sim de todos que desta língua fazem algum uso em situações variadas de comunicação, o que pode representar um fator facilitador de engajamento a nível global e também, local. Rocha e Silva (2011) parecem expandir a linha de pensamento de Graddol (2006) quando fazem alusão ao ensino de inglês para crianças, expresso em sua pesquisa como *World English* na Formação Plurilíngue no Ensino Fundamental I.

O fenômeno *World English* é compreendido, neste caso, como o ILF, por representar a língua inglesa utilizada a nível mundial, global, enfim, internacional. A existência de diversas nomenclaturas para caracterizar esta língua utilizada além das fronteiras de qualquer nação do globo pode causar estranhamento e confusão. Bordini (2013) em sua dissertação de Mestrado aponta para a aparição de várias terminologias do inglês na atualidade: ILF, ILI (inglês como língua internacional), ILG (inglês como língua global), WE (inglês mundial), WEs (ingleses do mundo), língua glocal, língua de fronteira, língua multinacional. A autora confirmou a maior presença das nomenclaturas ILF e ILI (inglês como língua internacional), utilizadas 60 vezes num total de 67 pesquisas mapeadas (período de 2005-2012), o que significa uma identificação maior com esses termos, por parte dos estudos realizados em contexto brasileiro.

Não tão diferente das propostas de livros adotados, por exemplo, nos Ensinos Fundamental II e Médio brasileiros, o EFI (Ensino Fundamental I) parece não promover questões relativas à pluralidade cultural e linguística, embasadas em práticas localmente situadas, sustentando somente o enfoque já mencionado – monolinguístico e monocultural (ROCHA; SILVA, 2011). Na busca por um ensino diferenciado e “abarcador” de outras visões de mundo, os referidos autores reforçam que o ensino da língua inglesa com fins emancipatórios, que visa à (trans)formação de cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2009) precisa instaurar o conflito em sala, promover a confluência (nem sempre pacífica) de diferentes línguas, linguagens sociais, identidades e culturas, a fim de que o processo fortaleça os alunos, expandindo sua visão cultural e de si próprio no contexto em que vive e no uso que deseja e que precisa fazer da LI.

Laraia (1986) diferencia o ser humano dos outros animais existentes pelo fato daquele ter rompido com suas limitações, por possuir *cultura*, conceito este caracterizado como um sistema complexo e dinâmico – pode ser compreendido como uma lente utilizada pelos mais diversos povos do mundo, a qual varia de sociedade para sociedade – são modos de vida, costumes, línguas faladas e escritas, enfim, um arcabouço hereditário que é transmitido a cada nova geração. Santos (2009) defende a ideia de que é preciso considerar e compreender a

diversidade cultural inserida em nossa sociedade, a fim de permitir aos conhecedores de “culturas” uma possível eliminação de preconceitos, quaisquer que sejam estes.

Nesta perspectiva de diversidade cultural, caracteriza-se como desafiadora a tentativa de buscar um terceiro espaço para a prática de LI em sala de aula (ROCHA, 2012), neste caso, nos bancos escolares do EFI. Citamos com certa propriedade este desafio: na implantação da língua inglesa no contexto educacional, é possível afirmar que seu ensino já se insere nas escolas públicas municipais de forma excludente – não são todas as escolas que ofertam o ensino de LI para crianças, em especial de 6 a 10 anos.

Considerações finais

Pelo exposto, por meio de uma revisão bibliográfica acerca do ensino de LI para crianças, é possível afirmar que ainda se configura como um grande desafio para professores da área atuarem neste campo educacional, uma vez que a disseminação da LI pelo Brasil, em especial para as crianças, apresenta-se de maneira heterogênea, isto é, não são todos os municípios nacionais que ofertam a língua inglesa para pequenos aprendizes. Além disso, não existe um documento nacional norteador para o ensino de LI para a faixa etária mencionada, o que dificulta a delimitação do que é desejável ser transmitido para os alunos. Apesar de não possuir caráter nacional, o *Guia Curricular para a Língua Inglesa – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para Professores e Gestores* (2013), criado em Londrina, pode representar uma ferramenta útil para quem navega por esses mares.

Referências

BERNS, M. et al. English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 293-303.

BORDINI, M. **Estudos sobre inglês como língua franca no contexto brasileiro (2005-2012)**. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.



BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

BRITO, I. A. **Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Campinas IEL/Unicamp, 1999.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre Inglês como Língua Franca. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-44.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FURTOSO, V. B., CRISTOVAO, V. L.L, FERRARIN, M. A. SILVA, M.M, PETRECHE, C. R. C. Parceria universidades/escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In MATEUS, Elaine; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; GIMENEZ, Telma (ORG). **Ressignificações na formação de professores; rupturas e continuidade**. Londrina: Edue, 2009.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 7-11.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1986, 116p.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University. 2002.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.



PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism: theoretical foundations. In: _____. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992. p. 38-77.

ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. World English no contexto do ensino fundamental-1 público. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 253-292.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I – Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2012. 287 p.

SALLES, M.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **BELT Journal**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, 2010.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001

_____. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Ed. OUP, 2011.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. 91p.

TONELLI, J. R. A. CRISTÓVAO, V.L.L. O papel dos cursos de letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v.8, p. 65-76, 2010.

WARSCHAUER, M. **The changing global economy and the future of English teaching**. TESOL Quarterly, v. 34, n. 3, p. 511-535, 2000.

Referências de sites:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Diretrizes curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em 23 set. 2016.

Guia curricular para a língua inglesa – Educação Infantil e Ensino Fundamental – subsídios para professores e gestores (Londrina, 2013). Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>> . Acesso em 15 ago. 2015.

MATEMÁTICA E MÚSICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA OS ANOS INICIAIS

Fernando Luiz Andretti ¹

Marcos Lübeck ²

Resumo

Diante dos problemas enfrentados pelos professores para ensinar Matemática, renovações e inovações educativas tornam-se extremamente necessárias. E, como nos dias atuais, a educação vem sofrendo grandes impactos, queremos oferecer aos professores dos anos iniciais, que são importantes propagadores de conhecimentos escolares, uma oportunidade para se revigorar e pesquisar métodos diferenciados que os auxiliem no ensino dos seus alunos. Portanto, o enfoque dado aqui é formação continuada, apresentando a Música e a Matemática de maneira integrada, sendo que a proposta é levar a musicalidade para as salas de aula de Matemática da Rede Pública Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Surge assim uma proposta de um curso de formação de professores focando a criação de paródias relacionadas com os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores nos anos iniciais, observando as mudanças de comportamento e aproveitamento dos estudantes e, produzindo um material educativo a ser disponibilizado para todos os professores desse ciclo. Esta pesquisa está sendo dividida em duas partes, a primeira será uma revisão bibliográfica e a segunda uma pesquisa-ação que será realizada durante o curso de formação continuada que está sendo proposto.

Palavras-chave: Matemática e Música; Metodologia Diferenciada, Anos Iniciais, Formação de Professores.

Abstract

Faced with the problems teachers face in teaching mathematics, renewals and educational innovations become extremely necessary. And, as today, education has suffered great impacts, we want to offer the teachers of the early years who are important propagators of school knowledge an opportunity to reinvigorate and research differentiated methods that help them in teaching their students. Therefore, the focus given here is continuous training, presenting Music and Mathematics in an integrated way, and the proposal is to bring musicality to the Mathematics classrooms of the Municipal Public Education Network of Foz do Iguaçu. Thus, a proposal of a teacher training course focusing on the creation of parodies related to the contents worked out in the classroom by the teachers in the initial years, observing the changes of behavior and use of the students and, producing educational material to be made available for teachers of this cycle. This research is being divided into two parts, the first will be a bibliographical review and the second an action research that will be carried out during the ongoing training course being proposed.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. fernando_andretti@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná. marcoslubeck@gmail.com.

Keywords: Mathematics and Music; Differentiated Methodology, Initial Years, Teacher Training.

Introdução

A música no Brasil foi é constituída assim como a sua população, ou seja, é uma mescla de povos e culturas que aqui viviam e vivem. Tudo começou com os indígenas que faziam os seus ritmos e rituais, de diversas formas, sempre acompanhados das batidas de suas palmas no ar, dos seus pés no chão, de seus instrumentos construídos com suas próprias mãos e de seus tambores artesanais.

Com a vinda dos primeiros grupos de escravos, a música exterior juntou-se com a música pré-existente do Brasil, juntamente com os instrumentos que os escravos conheciam, e essa junção de instrumentos com as culturas da música foi miscigenada com os portugueses e demais imigrantes do além-mar.

No século XVII, surgiram as primeiras formas de música nos quilombos, que é o nome dado no Brasil aos locais de refúgio dos escravos fugidos de engenhos e fazendas durante o período colonial imperial, sendo eles o Afoxé, o Lundu e o Maracatu. Esses estilos de música não possuíam instrumentos de corda, somente tambores, um tanto quanto rústicos ainda.

Nessa época os portugueses que vieram para colonizar nossas terras trouxeram instrumentos muito mais sofisticados do que os que haviam aqui. Trouxeram consigo instrumentos como violão, violino, violoncelo, harpa, cavaquinho e o acordeom, e assim fomos nos habituando aos instrumentos e, igualmente, os aperfeiçoando.

Hoje em dia, a música está em todos os lugares, em tudo que ouvimos ou fazemos, e nada melhor do que pensarmos em levar essa musicalidade para um ambiente que é sinônimo de diversidade: a escola. No entanto, ali, a música aparece como uma metodologia diferenciada, diferentemente da Matemática, que é uma disciplina escolar, e por isso, precisamos de métodos novos, diferentes e cativantes, para integrar ambas no ensino dos alunos.

Numa leitura preliminar, vemos que a música não aparece destacada como disciplina na educação básica. Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, a música aparece somente na disciplina de artes. Sabendo disso, nada mais justo do que fazer esta figurar mais vezes, especialmente na disciplina de Matemática, como uma forma de metodologia diversificada, mudando inclusive o ideário comum da última, que é vista como uma matéria tediosa.

Referencial Teórico

Com o crescimento dos meios de comunicação, notamos mudanças no comportamento da sociedade. Essas mudanças também refletem no dia a dia escolar. O interesse por aulas cuja metodologia baseia-se em exposição oral, na qual se tem como únicos recursos a lousa e o giz, torna-se agora praticamente impossível. Com isso, faz-se necessário novos recursos metodológicos, bem como sua aplicação em sala de aula. Por isso, como alternativa para o ensino e a aprendizagem da Matemática, sugerimos um método diferenciado e pouco usado por professores, que é usar o potencial da música, que tem um destaque próprio enquanto processo diferenciado no ensino e aprendizagem da Matemática.

Contudo, podemos nos questionar o que tem a ver a Matemática e a Música? Onde estão ligadas? Sobre isso, podemos afirmar que Pitágoras, que é considerado um dos pais da Matemática e também da Música, após várias experiências e tentativas, descobriu algumas razões para a composição de um campo harmônico. Isso quer dizer que toda música é composta inteiramente por Matemática, desde escalas, campo harmônico, e até mesmo na afinação de algum instrumento.

A música também é de grande valia para o relaxamento, e é usada, ainda, para facilitar a memorização dos alunos, estratégia didática muito aplicada hoje em cursinhos preparatórios. De fato, após uma fórmula ser cantada para e com os alunos, estes a gravam de uma forma muito mais fácil e prazerosa.

Realmente, a Matemática e a Música tem relações desde a Antiguidade. O primeiro registro científico associado à Matemática e à Música ocorreu por volta do século VI a.E.C., na Grécia Antiga, na escola Pitagórica. Segundo Abdounur (2003), os pensadores desta época relacionavam intervalos musicais com o conceito de frações, há mais de 2000 anos, fazendo uso de um instrumento de corda denominado monocórdio.

Os Pitagóricos, até Aristóteles, foram os únicos a fundamentar cientificamente a Música. Pitágoras deu continuidade a este tipo de experimento investigando a relação entre o comprimento de uma corda vibrante e o tom musical produzido por ela. Com a descoberta da relação entre razão de números inteiros e tons musicais, Pitágoras estabeleceu relações entre a Matemática e a Música, associando, respectivamente, aos intervalos musicais referentes às consonâncias perfeitas – oitava, quinta e quarta – as relações simples.

Segundo Abdounur (2015), “o experimento de Pitágoras contribuiu para a construção do conceito de fração.” E, trazer para a sala de aula, ao introduzir fração, a explicação de Pitágoras, aliando a Música ao ensino da Matemática, possibilita trazer para realidade atual uma

forma mais viva, dinâmica e prazerosa à ciência, incentivando os alunos enxergar uma nova maneira de aprender Matemática.

Faria (2001) define a música como um importante fator na aprendizagem, pois a criança, desde bem pequena, já ouve a Música, a qual, muitas vezes, é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como cantiga de ninar. Assim, a Música é muito importante na aprendizagem, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno, faz parte do seu cotidiano, e empregando-a na Matemática, faz com que esta deixe de ser algo encarado como imposição, para ser algo mais natural, em que o aluno sinta prazer ao manter contato.

Igualmente, Snyders (1992) comenta que, além de contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre, podendo ser usada para proporcionar uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, oferecendo um efeito calmante após períodos de atividade física e reduzindo a tensão em momentos de avaliação, a Música também pode ser usada como um recurso no aprendizado de diversas disciplinas.

Como visto com esses autores, a Música relacionada com a atividade matemática acrescenta muito à educação, pois é algo do cotidiano, que estamos acostumados, o que então facilitaria o processo de aprendizagem da Matemática. Utilizar uma abordagem da Música e assumir essa proposta como método de ensino, levando os estudantes a adquirirem conhecimentos de Matemática e das demais áreas envolvidas com o tema, pode capacitar alunos e professores a ler, interpretar, representar e resolver mais situações-problema.

Cruz e Kopke(2010), autores do artigo *Matemática in Concert* Metodologia Lúdica de Ensino, que tem como objetivo desmistificar a Matemática como uma disciplina causadora de medos e sofrimentos para os que não a compreendem, através das músicas compostas e cantadas durante as aulas, fazem com que o aprendizado vá se dando de forma simples, lúdica e prazerosa. Eles colocam que:

Não olhar as aulas de matemática de uma forma diferente, pode não favorecer que o aluno desenvolva relações entre o mundo e a história dessa disciplina. Também, pode não ajudar o aluno a desenvolver um olhar crítico frente à matemática. É preciso que o trabalho com a matemática na escola não se pautar apenas por uma proposta mais acadêmica. É necessário compreender a matemática que é usada para a vida, para a cidadania, para desenvolver uma atitude crítica ao analisar cálculos, estatísticas e ao ler um artigo, ou aplicar um conceito matemático no dia a dia, desenvolvendo hipóteses. (CRUZ; KOPKE, 2010 p. 7).

Neste artigo, um dos autores relata que teve muitas dificuldades na disciplina de Matemática quando criança, chegando a reprovar na 7ª série(atual oitavo ano), mas agora busca

um meio ou algo para que a Matemática deixe essa imagem negativa através do lúdico, incentivando o seu estudo, a pesquisa e uma maior interação nas aulas, usando a Música como instrumento de apoio pedagógico, despertando interesse pela Matemática e aproximando-a ao conhecimento matemático do dia a dia, sem perder de vista as especificidades da Matemática. Segundo os autores, ainda:

Aliar a música ao ensino da matemática possibilita trazer para realidade atual, uma forma mais dinâmica e prazerosa, explorando o desenvolvimento cognitivo-musical e incentivando ao aluno a pesquisa e desenvolvimento dessa matéria. (CRUZ; KOPKE, 2010, p. 2).

Assim, as atividades lúdicas associadas ao ensino da Matemática trouxeram resultados satisfatórios na escola onde os autores aplicaram, proporcionando um prazer em aprender que a própria atividade pode oferecer.

Cavalcanti e Lins (2010) levaram a Música para a sala de aula através de paródias que envolveram a Matemática, com toda uma preparação abrangendo a atividade, como lista de exercícios, para ver se os grupos de alunos que fizeram a letra das paródias realmente compreenderam o conteúdo.

A pergunta que norteia essa pesquisa é a de que se o uso de músicas, em forma de paródias, criadas pelos alunos, nas aulas de Matemática poderia estar relacionado ao interesse dos alunos com relação à Matemática, e como as mesmas poderiam contribuir para aprendizagem dos conteúdos. (CAVALCANTI; LINS, 2010, p. 2).

Ao final da pesquisa, foi realizado um questionário onde ficou claro que os alunos apresentaram mais interesse nas aulas de Matemática a partir desse meio de ensino e que, ao analisar a letra da música, ficou explícito que os alunos entenderam os conceitos de cada tema envolvido na música.

No artigo Matemática e Música: cantando também se aprende, de Mendonça e Sousa (2010), os autores relatam experiências bem sucedidas que abordam a importância de paródias nas aulas de Matemática, ressaltando tanto o papel do professor, quanto das atividades e suas especificidades, afirmando que:

Os alunos estudam a Matemática em receitas de comidas, operações financeiras em feiras ou compras em geral, comparando o preço de cestas básicas com o dos alimentos no varejo, realizando mágicas, paródias e jogos diversos. Percebemos o quanto os alunos se envolvem nessas atividades, aprendendo de verdade. (MENDONÇA; SOUSA, 2010, p. 6).

Os alunos criaram as músicas e fizeram um concurso, onde todos tentaram dar o seu melhor. Cada turma contou com a orientação de um professor, o qual tinha o papel de avaliar

os conceitos, características e propriedades de cada conteúdo matemático abordado, para não correr o risco de fuga à aprendizagem matemática.

Outros autores como Godoi (2011), Lima e Mello (2013), Feliciano (2012), Bieger (2010), Mendonça (2010) e Lira (2016) fizeram tentativas metodológicas inserindo a música em suas aulas, e todos, de uma forma ou de outra, relatam que tiveram experiências positivas, facilitando o aprendizado e tendo assim uma aproximação maior como conteúdo ministrado.

Encaminhamentos Metodológicos

Pesquisa é definida por Gil (2017) como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2017, p. 17).

Para tanto, esse processo pode ser dividido em partes, tendo em vista que a pesquisa será de cunho qualitativo, definido por Goldenberg (1997) como:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Assim, a primeira parte da pesquisa será de cunho bibliográfico, onde

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* GERHART; SILVEIRA, 2009, p. 37).

Para Gil (2002),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

Este tipo de pesquisa bibliográfica nos dá algumas vantagens:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002, p.45).

Com uma revisão bibliográfica sobre a história da Música e com os referenciais teóricos na linha de formação de professores e o uso de metodologias diferenciadas, acaba a primeira etapa.

Após esta etapa, um curso de formação para os professores da Rede Municipal de Foz do Iguaçu/PR acontecerá, voltado para a utilização da Música como instrumento de ensino, tomando a mesma como uma metodologia diferenciada. Nesta segunda etapa, será realizada uma pesquisa-ação, que é, segundo Thiollent (1985, p. 14)

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este tipo de pesquisa é composto por algumas fases que são adotadas com o tempo. A primeira na fase é a exploratória, onde conhecemos o público que trabalharemos e, segundo Gil (2002, p. 144), “isso implica o reconhecimento visual do local, a consulta a documentos diversos e sobretudo a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa”.

A fase exploratória, segundo Thiollent (1985), é a principal, onde se vai a campo saber os anseios do grupo de interessados, ou seja, a pesquisa-ação parte de um interesse da comunidade como um todo, sendo assim:

A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nesta fase também aparecem muitos problemas práticos que são relacionados com a constituição da equipe de pesquisadores. (THIOLLENT, 1985, p. 48).

Na segunda fase, a reformulação do problema é essencial, onde Gil (2002, p. 144) afirma que “procura-se garantir que o problema seja definido com a maior precisão.”

Thiollent (1985) diz ainda que,

Uma vez selecionados o tema e os problemas iniciais, os pesquisadores poderão enquadrá-los num marco referencial mais amplo, de natureza teórica. Por exemplo, no caso de um estudo de ação junto a uma população dita

"marginalizada", os pesquisadores procuram dominar a discussão acerca da problemática da "marginalidade social" e, inclusive, das críticas a que está submetida no contexto atual das ciências sociais. (THIOLLENT, 1985, p. 52).

O curso para os professores tem os seguintes passos descritos por Thiollent (1985, p. 59):

1. Definir o tema e equacionar os problemas para os quais a pesquisa foi solicitada.
 2. Elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa.
 3. Constituir os grupos de estudos e equipes de pesquisa. Coordenar suas atividades.
 4. Centralizar as informações provenientes das diversas fontes e grupos.
 5. Elaborar as interpretações.
 6. Buscar soluções e definir diretrizes de ação.
 7. Acompanhar e avaliar as ações.
 8. Divulgar os resultados pelos canais apropriados.
- (Thiollente 1985, p. 59)

Neste processo, ainda cita o papel do pesquisador segundo Thiollente (1985)

1. Colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas.
 2. Elaborar as atas das reuniões, elaborar os registros de informação coletada e os relatórios de síntese.
 3. Em estreita colaboração com os demais participantes, conceber e aplicar, no desenvolvimento do projeto, modalidades de ação.
 4. Participar numa reflexão global para eventuais generalizações e discussão dos resultados no quadro mais abrangente das ciências sociais ou de outras disciplinas implicadas no problema.
- (Thiollente 1985, p. 60)

A divulgação dos dados desta pesquisa será no futuro de forma documental, impresso ou digital, onde será feito um material para consulta construído pelos próprios professores, com das atividades realizadas durante o curso. Essa cartilha ou livreto de atividades será distribuída nas escolas para auxiliar outros professores.

Resultados

Esperamos com essa pesquisa que possamos auxiliar na formação de professores que ensinam a matemática para os anos iniciais, buscando sempre dar uma forma nova de se ensinar a matemática, através de paródias. Além do mais, queremos também, construir um material pedagógico, espécie de livreto ou de cartilha com as paródias que os professores construíram durante o curso, para que no futuro novos discentes possam utilizar este material e fazer com que as aulas se tornem um pouco mais divertida e atraente, este material após ser construído

será distribuído para toda as escolas da rede municipal de educação, bem como faremos um PDF para que outros professores possa utilizar o mesmo.

Considerações finais

Atualmente a profissão professor, que a cada dia está sendo mais desvalorizada, vem se mostrando cada vez mais forte, pois em meio a tantos cortes, os maus impactos acontecem, e os professores fazem de si heróis da educação, não deixando tais empecilhos os abaterem, e lutando cada dia mais por uma educação de qualidade. Tendo isso em vista, a formação continuada é um dos meios de sempre estarem levando algo novo para suas salas, saindo da invariabilidade de uma aula e indo para um universo no qual o aluno se encanta.

A matemática e a música utilizam essa ponte para o novo, e o emprego de paródias é um auxílio para as aulas de matemática, a qual os alunos acham amedrontadora.

Como essa pesquisa de mestrado está em andamento, temos alguns resultados prévios, porém o objetivo principal é a criação de um material educativo para ser disponibilizados em todas as escolas da rede municipal e assim contribuir um pouco mais para uma melhor formação do professor.

Com o curso podemos concluir que somente com a coragem dos professores em querer aprender algo novo, em levar para seus alunos a melhor formação é que podemos ter esperança de que uma educação melhor está por vir.

Referências

ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e Música**. 1º ed. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e Música: O pensamento analógico na construção de significados**. 2º ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

CAVALCANTI, Valdir de Sousa; LINS, Abigail Fregni. Cantando a Matemática: uma abordagem didática para o Ensino Médio. In: XIII Encontro Brasileiro de Pesquisa em Educação Matemática. **Anais...** Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 5 a 7 de Setembro de 2009.

CAVALCANTI, Valdir de Sousa; LINS, Abigail Fregni. Musicalizando o Currículo: Uma alternativa para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 10 a 13 de Novembro de 2009a.



CRUZ, Wilian J.; KOPKE, Regina C.M. **Matemática In Concert Metodologia Lúdica de Ensino**. 2010. Disponível em:

<http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/RE/T22_RE359.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2019.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S. Como Ensinar Matemática Hoje? **Temas e debates**. SBEM, ano II, n. 2, 1989.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. 2º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FARIA, Márcia Nunes. **A Música, Fator Importante na Aprendizagem**. Assis Chateaubriand/PR, 2001. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2 ed. São Paulo: cortez, 1985.

SILVA, A. C. Literatura Infantil e a Formação de Conceitos Matemáticos em Crianças Pequenas. **Ciências e Cognição**. Mato Grosso, v. 17, p. 37-57, 30 de abril 2012.

SNYDERS, G. **A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KEEP CALM AND READ BOOKS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICO-LITERÁRIA SOB A PERSPECTIVA MULTIMODAL

Priscila Handa Suzuki¹

Cláudia Cristina Ferreira²

Resumo

A prática pedagógica de docentes de línguas estrangeiras/adicionais tem se transformado ao longo dos anos, no intuito de inovar e motivar alunos, visto que métodos tradicionais não dão conta de fomentar o interesse do aprendiz. Surge, portanto, a necessidade de diversificar a metodologia e desenvolver estratégias de ensino em que os alunos sejam protagonistas na sala de aula. Uma das possibilidades é a utilização da multimodalidade, que possibilita mais dinamicidade às aulas, fazendo-as mais lúdicas, significativas, ajustadas às necessidades e aos interesses dos alunos, tornando-se, por conseguinte, mais produtivas e válidas. Neste contexto, ressaltamos que o presente estudo tem por objetivo ressignificar a literatura por meio de uma intervenção pedagógica diferenciada, onde os professores têm a oportunidade de trabalhar de forma lúdica e prazerosa, ou seja, esta pesquisa visa a retomar alguns conceitos teóricos sobre o uso de textos literários em aula de língua estrangeira/adicional (LEA), bem como ilustrar a teoria na prática, com a apresentação de uma proposta pedagógica. Concluímos que a multimodalidade contempla diferentes perfis de aprendizes, uma vez que as linguagens trabalhadas (literária, musical, cinematográfica, etc.) abarcam interesses variados, e, por isso, encontramos uma receita de maior aceitabilidade e melhores resultados, que levam a alcançar os objetivos propostos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de inglês; Multimodalidade; Textos literários.

Abstract

The pedagogical practice of teachers of foreign/additional languages has been transformed over the years, in order to innovate and motivate students, since traditional methods do not account for fostering the interest of the learner. Therefore, the need to diversify the methodology and develop teaching strategies in which the students are protagonists in the classroom. One of the possibilities is the use of multimodality, which allows more dynamism to the classes, making them more playful, meaningful, adjusted to the needs and interests of the students, becoming, therefore, more productive and valid. In this context, we emphasize that the purpose of this study is to re-signify the literature through a differentiated pedagogical intervention, where teachers have the opportunity to work in a playful and pleasurable way, that is, this research aims to retake some theoretical concepts about the use of literary texts in a foreign/additional language classroom (FAL), as well as illustrate the theory in practice, with the presentation of a pedagogical proposal. We conclude that multimodality encompasses different profiles of learners, since the languages worked (literary, musical, cinematographic, etc) embrace varied

¹ Estudante do programa de pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas (Mestrado) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: priscilasuzuki@hotmail.com.

² Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-doutoranda no Programa de Estudos da Tradução (UFSC). E-mail: claucrisfer@sercomtel.com.br.

interests, and, therefore, we find a recipe of greater acceptability and better results, which leads to achieve the objectives proposed.

Keywords: Teaching and learning English; Multimodality; literary texts.

Palavras iniciais: por algum lugar se começa...

Se a escola é entediante para os nossos alunos, é nossa culpa como educadores. Culpar os outros - especialmente nossos alunos - é como um médico culpando seus pacientes por ficarem doentes.³ (PRENSKY, 2001, p. 67)

Diante de uma realidade cheia de atrativos midiáticos, a maneira como os conteúdos educacionais são apresentados deve ser repensada se quisermos manter a atenção dos alunos e levá-los aprendizado. Ou seja, a inércia constatada em sala de aula pode ser devido à falta de preparo que alguns educadores possuem em utilizar recursos variados, principalmente ao abordar a literatura, exposta como algo desatualizado, estático e desinteressante.

Alguns estudiosos na área (HERBELE, 2012; ROJO, 2009, 2012; ROJO, BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2013) alegam que o uso de recursos multimodais pode ser uma alternativa para os docentes que buscam um modelo de ensino que proporcione mais dinâmica às aulas, tornando-as mais atrativas e produtivas.

O estudo em questão tem por objetivo ressignificar a literatura por meio de uma intervenção pedagógica diferenciada, onde os professores têm a chance de vivenciar uma proposta de formação multimodal lúdica e prazerosa, pois acreditamos que com isso os educadores terão mais empatia ao planejar suas aulas, visto que terão conhecido, mesmo que brevemente, a perspectiva do ponto de vista do aluno (PRENSKY, 2001).

Pretende-se também, sugerir atividades visando a um aluno protagonista, criador e transformador da realidade em que atua. Por intermédio da leitura de pesquisas prévias no cenário nacional e internacional, formulamos uma intervenção pedagógica multimodal (BRAIT, 2010; GIBBONS, 2012; GUIDA, 2016; HEBERLE, 2012; ROJO, 2009, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2013) para professores de língua Inglesa.

Convém assinalar que este artigo parte do texto literário em aula de língua inglesa, tendo a(s) multimodalidade(s) e o(s) multiletramento(s) como auxiliares no labor docente. Ressaltamos o papel da literatura (BARRETO; TARRAN; CASADO; FERREIRA, 2017; COLLIE; SLATER, 1999; COMPAGNON, 2012; FERREIRA, 2010, 2012) como incentivador

3 No original: "If our training or school is boring to our students, it is entirely our fault as educators. Blaming anyone else – especially our students – is like a doctor blaming his patients for getting sick."

de valores humanísticos, estéticos, linguísticos e culturais. Tanto os campos léxico-fraseológico, gramatical, como o cultural são beneficiados por meio dessa prática.

Literatura, para que te quero? Aula de inglês sob o viés dos textos literários

A necessidade de implementar textos literários na aula de língua estrangeira pode ser entendida pela riqueza de sua natureza, pois “o texto não é um ato isolado e nem uma abstração formal, mas um exemplo de uso vivo e concreto da língua, legitimado por uma atividade humana socialmente organizada” (BARRETO; TARRAN; CASADO; FERREIRA; 2017 p. 185). Percebe-se, então, que negligenciar tal ferramenta pode impedir os alunos de acessar o idioma em suas mais variadas esferas.

Acerca da relevância da literatura, Ferreira (2012, p. 266) destaca que seu valor está na autenticidade e no valor cultural que constitui uma ferramenta essencial no ensino das línguas⁴. Convergimos com o entendimento que Literatura e língua devem andar de mãos dadas, pois é impossível dissociar língua e cultura⁵ (FERREIRA, 2007, 2013, 2018, 2019; GIMENEZ, 1998; MIQUEL LÓPEZ, 1999, 2004; OLIVERAS, 2000). Portanto, delegar status hierárquico superior a certas áreas da linguística e omitir outras é injustiça e negligência.

Existem profissionais que fazem uso de textos literários em sala de aula, porém a noção de texto na escola é reduzida à estrutura linguística, e as atividades “têm sido elaboradas a partir de atividades mecânicas, sem que tenham significado para os discentes” (MENDES, 2012, p. 105). Ou seja, muitos professores estão apenas reproduzindo os modelos ultrapassados de língua à qual foram expostos, e que não ajudaram a contribuir para um cidadão reflexivo e emancipado. Com relação aos benefícios da leitura, Ferreira postula:

As pessoas que não têm o hábito de ler se deixam enganar facilmente, não têm a coragem de expressar suas ideias e pensamentos, tornando-se meros observadores submissos, em vez de sujeitos da construção de nossa história. Quando o povo lê, seu horizonte é amplo e tanto o governo quanto a história mudam para melhor.⁶ (FERREIRA, 2012, p. 268).

⁴ No original: “[...] el valor de la literatura radica en la autenticidad y el valor cultural que se constituye en herramienta esencial en la enseñanza de lenguas”.

⁵ No original: “Sin embargo, desde nuestro punto de vista, lengua y literatura deben ir de la mano, así como es imposible disociar lengua y cultura(s).”

⁶ No original: “Personas que no tienen el hábito de la lectura se permiten ser engañadas con facilidad, no tienen coraje de manifestar sus ideas y pensamientos, transformándose así en simples observadores sumisos, en vez de sujetos de la construcción de nuestra historia. Cuando el pueblo lee, su horizonte es amplio y tanto el gobierno como la historia cambian para mejor.”

Por conta do uso limitado dos textos literários feitos em sala de aula, muitos alunos acabam tendo aversão à literatura, por isso, é conveniente que as atividades de leitura sejam feitas para seduzir os alunos, por meio de estratégias e textos selecionados segundo as preferências e o perfil de cada aluno. Esse cuidado com as particularidades dos estudantes faz-se necessária, pois “A inclusão do aluno no universo literário deve ser agradável e divertida. Assim como não se obriga alguém a se apaixonar, ou por quem se apaixonar, não podemos impor o amor à literatura por meio de leituras obrigatórias, atribuindo-lhes notas [aos alunos].”⁷ (FERREIRA, 2012, p. 269). É interessante que o professor tenha sensibilidade ao lidar com a turma, buscando sempre entender suas peculiaridades necessidades.

Com quais ferramentas eu vou? Literatura sob o viés multimodal

A utilização de recursos desvinculados do tradicional texto escrito oferece maior estímulo cognitivo, potencializando a interação e enriquecendo o entendimento do receptor acerca de um determinado assunto. Essa abordagem holística – conhecida como multimodalidade – amplifica a leitura de mundo e promove uma ruptura de paradigmas, alterando o modo como vemos as coisas.

No entender de Kress (2000, p. 339), a multimodalidade pode ser definida como “uma interação semântica entre fala, imagens, escrita [...] e outros modos veiculados por meio de outros sentidos – tato e gosto”. Por sua vez, Coscarelli e Kersh (2016, p. 1) explicam que essa variedade ocorre “porque a comunicação interpessoal transpõe a materialidade da palavra e apresenta significados através de diversos modos de representação”. A nosso ver, uma aula que se vale de recursos multimodais ou múltiplas linguagens significa que o professor utiliza dois ou mais recursos auxiliares para enriquecer e motivar a aula (linguagens como: literária, pictórica, musical, audiovisual, etc.).

Ao trabalhar com os letramentos e as leituras múltiplas, a escola faz com que o aluno desenvolva “as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119). Neste âmbito, Rojo (2013, p. 14) pontua ainda que as práticas de letramento contemporâneas envolvem a pluralidade e a

⁷ No original: “La inclusión del alumno en el universo literario debe ser placentera y agradable. Así como no se obliga a enamorarse o de quién enamorarse, no se puede imponer el amor a la literatura a través de lecturas obligatorias por atribuir notas.”

diversidade cultural trazida pelos autores/leitores, que são estimulados a experimentar formas variadas de construção de significados envolvendo aspectos visuais, auditivos, gestuais e espaciais. Na perspectiva multimodal, o papel do leitor é ressignificado:

Assim, o leitor não é mais reverente ao texto, concentrado e disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante; não é mais receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curte, redistribui, remixa. As fronteiras entre leitura e autoria se esfumaçam. Surge o “lautor” (ROJO, 2012, p.15).

No mundo contemporâneo, vivemos em uma sociedade híbrida (ROJO; MOURA, 2012, p. 14) e novas ferramentas são necessárias além da escrita manual e da impressora (ROJO; MOURA; 2012, p. 21). Desse modo, percebe-se como a influência das práticas leitoras hipermidiáticas⁸ ampliaram as maneiras de como lidar com o texto e alteraram o modo de perceber o mundo e de ser e estar na sociedade (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119), trazendo benefícios pessoais, acadêmicos e profissionais para o professor, e sobretudo para o aluno (COLLIE; SLATER, 1999, p. 120).

Uma vez entendido que “o ensino focado numa única modalidade textual [...] não prepara o aluno para lidar com as diferentes possibilidades de uso da língua” (PEREIRA, 2007, p. 26-27) cria-se espaço para inovações criativas que corroboram com a ideia de que é possível empregar textos literários mesmo nos níveis iniciais com fins didático-pedagógicos em prol do aperfeiçoamento da destreza linguística⁹ (FERREIRA, 2012, p. 266). Assim, percebe-se que a tecnologia, se bem utilizada, pode contribuir para a evolução do pensamento.

O presente trabalho busca fornecer argumentos para a reflexão do ensino de línguas como prática social multimodal e hipermidiática, promovendo uma educação dinâmica, reflexiva e emancipadora. Pretendemos também criar inquietações nos profissionais da área de ensino, fazendo com que ressignifiquem sua prática e busquem o contínuo aprimoramento das mesmas.

A teoria transposta na prática: com a mão na massa

⁸ Recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. (SIGNORINI, 2012, p. 283).

⁹ No original: Innovaciones creativas, lúdicas y dinámicas corroboran con la idea de que es posible emplear textos literarios desde los niveles iniciales con fines didáctico-pedagógicos en pro del perfeccionamiento de la destreza lingüística.

A atividade proposta é uma adaptação feita a partir da lição *All that we share*¹⁰ de 2017, produzidas pelo professor Kieran Donaghy¹¹. Salientamos que todas as etapas da atividade serão desenvolvidas em inglês.

Nível: intermediário (B1 – B2)

Público: Adulto.

Tempo estimado: 2 horas.

Objetivo: refletir sobre identidade, cultura, diversidade e fomentar a expressão oral na língua meta.

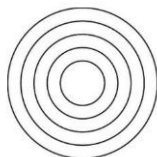
Etapas da atividade proposta:

01) Coloque seus alunos em grupos de 4 ou 5.

02) Escreva “comunidade” no quadro. Pergunte o que significa e caso seja necessário explique que uma comunidade é um grupo de pessoas que vivem no mesmo lugar ou que têm características, atitudes, crenças ou interesses em comum.

03) Peça exemplos algumas comunidades como família, escola, universidade, grupo de amigos, religião, clube esportivo e nação.

04) Desenhe um pequeno círculo no quadro e escreva “família” dentro dele. Explique que esta é a menor e primeira comunidade a que pertencemos. Desenhe um segundo círculo ao redor do primeiro e depois desenhe mais três; até que se tenham cinco círculos, um dentro do outro, como na imagem abaixo.



Fonte: Kieran Donaghy, 2017.

05) Peça aos seus alunos para copiarem os círculos. Individualmente, eles devem escrever o nome de uma comunidade a que pertencem, por exemplo, escola, cidade, universidade, grupo de amigos, time de futebol, em cada um dos outros 04 círculos.

06) Os alunos devem pensar qual é o papel deles em cada comunidade e quais são os deveres, as responsabilidades e os direitos que eles têm.

07) Em seus grupos, os alunos devem discutir quais comunidades eles escreveram, quais são seus papéis dentro deles, ou seja, quais deveres, responsabilidades e direitos têm. Incentive-os a tentar descobrir o que eles têm em comum dentro de suas diferentes comunidades.

08) Os grupos se revezam para compartilhar o que têm em comum com o resto da turma.

09) Diga aos alunos que eles vão assistir a um vídeo para um canal de TV dinamarquês. Enquanto assistem, os alunos devem refletir sobre qual é a mensagem do vídeo¹².

10) Peça e compartilhe comentários de toda a turma sobre a mensagem do vídeo.

11) Dê aos seus alunos a transcrição do vídeo. Peça-lhes para ler. Ajude-os com o vocabulário e a pronúncia, conforme necessário.

12) Mostre-lhes o vídeo uma segunda vez.

13) Peça aos seus alunos para discutirem as seguintes questões:

- Por que colocamos pessoas em caixas?

¹⁰ Lição disponível no site <http://film-english.com/> vencedor do British Council ELTon Award for Innovation in Teacher Resources e o MEDEA Award, considerado o mais prestigiado prêmio europeu de mídia na educação em 2014.

¹¹ Professor na instituição UAB Idiomes Universitat Autònoma de Barcelona.

¹² Vídeo criado pela empresa TV2Danmark em janeiro de 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc>

- Você acha que é verdade que há mais aspectos que nos unem do que pensamos? Por que ou por que não?
- Como podemos descobrir o que temos em comum?
- 14) Realize uma discussão de turma inteira com base nas perguntas da etapa anterior.
- 15) Diga aos alunos que eles vão ouvir uma música¹³. De quais círculos você acha que a pessoa está falando?
- 16) Os alunos discutem sobre a música.
- 17) O professor explica que a música foi escrita por Ben E. King, em 1962, sendo tema de um filme - *Stand by me* (1986), baseado no livro de Stephen King - *The body* (1982).
- 18) O professor mostra aos alunos algumas opções de citações do livro (em formato de marcador de livros). Cada aluno deve escolher um fragmento e dizer o motivo e, também, se o faz lembrar de algum dos círculos citados anteriormente.
- 19) Baseado nos trechos selecionados, os alunos discutem sobre o tipo de história que eles esperam encontrar no livro (dedução).
- 20) O professor mostra o enredo do livro. Os alunos discutem sobre as impressões que tiveram e a história real. Deixa a leitura como recomendação para um próximo trabalho.

Considerações finais

A literatura tem demonstrado sua contribuição na aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como na formação de pensadores e agentes críticos (FERREIRA, 2007; COLLIE; SLATER, 1999; COMPAGNON, 2012; FERREIRA, 2010, 2012). Por outro lado, para que a leitura possa ser exercida de maneira plena e satisfatória é preciso romper com a ideia de que ler é entediante, ou que não há espaço suficiente para implementar a leitura de obras literárias nos currículos. Neste âmbito de reflexão, apresentar atividades que busquem desenvolver a leitura em sua faceta múltipla pode ser uma maneira de aumentar o interesse dos alunos ao mesmo tempo em que promove a ruptura de preconceitos criados acerca dessa prática tão enriquecedora.

Ler é um exercício de reflexão e a simples introdução de textos literários não culmina na formação de leitores críticos caso não seja feito um estudo prévio do que, quando e para que finalidade utilizar. Percebe-se a responsabilidade do professor no papel de agente mediador, criando um ambiente que favoreça o aprendizado que perpassa a mera aglomeração de informações, favorecendo a construção de valores, ideias e ações. Ler não é ato passivo, é atividade dialógica; é um direito de todo cidadão, necessário como um alimento ou um remédio diário.

Por fim, esperamos ter contribuído para despertar o prazer pela leitura e a implementação de atividades com textos literários sob a perspectiva da multimodalidade nas

¹³ Stand by me, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BTCfQ6Bb8QE>

aulas de línguas estrangeiras, em nosso caso, língua inglesa. Que docentes e discentes possam se beneficiar de tão rico recurso, possibilitando seu amadurecimento e o desenvolvimento da competência na língua meta.

Referências

BARRETO, A. P. T.; TARRAN, F. M.; CASADO, D. I.; FERREIRA, F. W. Gêneros textuais na formação de professores de ILE e considerações sobre contextualização da linguagem em sala de aula no ensino fundamental. In Araújo, C. V.; Silveira P. (Org) **Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão**. Campinas: Pontes, 2017. p 179-199.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities**. Australia: Cambridge University Press, 1999.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DONAGHY, Kieran. **All that we share**. 2017. Disponível em <<http://film-english.com/2017/04/19/all-that-we-share/>>. Acessado em 10 de out. 2018.

FERREIRA, C. C. **Alicerce, reboco ou pintura?** As referências culturais nas tramas do tecer tradutológico. 2019 (no prelo).

_____. É possível ser competente em língua estrangeira. In: **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos**. Londrina: UEL, 2013. p. 67-83.

_____. El rincón de las palabras: el aprendiz como lector y autor de textos literarios. **Actas del IV EnPLEE-PR**. Cascavel, 2010. CD-Rom.

_____. Imágenes pictóricas en la enseñanza de E/LE. **Actas del III Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica**. Rio de Janeiro, jun./2006. p. 188-195.

_____. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. **Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.

_____. **O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros**. 3t.



Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

_____. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Pernambuco - UFPE, p. 265 - 281, 21 dez. 2012.

GIBBONS, A. **Multimodality, cognition, and experimental literature**. Nova Iorque: Routledge, 2012.

GIMENEZ, T. Halloween, dia das bruxas e ensino de inglês. **Boletim NAPDate**, v.5, 1998. p. 4-5.

GUIDA, F. Entre música e literatura: uma abordagem intermediática. **SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ** Número 32. 2016

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de GÊNOVA; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. II. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 83-106.

KING, B. E.; LEIBER, J.; STOLLER, M. **Stand by me**. Atlantic records. New York, 1962. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BTCfQ6Bb8QE>>. Acessado em 10 de out. 2018.

KING, S. **The Body**. Viking. New York, 1982.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: **El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso**. Una introducción multidisciplinaria. Compilado por Teun van Dijk. España: Gedisa. 2000.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: CASTRO, M. L. S. **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2008, p 57-77.

_____. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In. LOBO, T. et al. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIQUEL LÓPEZ, L. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. **Carabela – Lengua y cultura**, n.45. Madrid: SGEL, Febrero/1999. p. 27-46.

_____. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 511-531.

OLIVERAS VILASECA, A. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos**. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

PEREIRA, C. S. A narrativa como elemento de reflexão do processo de ensino e de aprendizagem em uma turma de calouros do curso de letras. In Araújo, C. V; Silveira P. (Org) **Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão**. Campinas: Pontes, 2017. p 19-41.

PIMENTA, S. **O signo da receptividade**: Uma visão sócio-construcionista da interação. Belo Horizonte: faculdade de letras da UFMG, 2006.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**. First Edition. Paragon House. Minnesota. 2001.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. (Org.) 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R. H. R.; Moura, E. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. SP: Parábola, 2012, pp. 11-32.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

TV2 Danmark. All that we share. 2017. Disponível em <
<https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc&t=47s>>. Acessado em 10 de out. 2018.

APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Ana Paula Gonçalves Arantes Gennari¹

Isabelle Maichaki Dalla Costa²

Pamella dos Santos Abintes³

Marília Bazan Blanco⁴

Resumo

A presente investigação, de abordagem qualitativa, tem como objetivo geral analisar a definição de aprendizagem apresentada por estudantes de um Programa de Mestrado Profissional em Ensino, visando, ainda, identificar a percepção destes quanto aos fatores que influenciam a aprendizagem, assim como as teorias/abordagens que conhecem. Para tanto, os dados empíricos, coletados por meio de questionário composto por questões dissertativas, foram analisados sob o enfoque da Análise Textual Discursiva. A partir dos resultados, percebeu-se que os estudantes apresentaram diferentes definições sobre a aprendizagem. Evidenciou-se, também, que as teorias de aprendizagem elencadas pelos participantes estão em consonância com aquelas consideradas pela comunidade científica como sendo importantes para a formação escolar. Dentre os fatores que influenciam a aprendizagem, os mais citados foram: os sociais/culturais; os ambientais; os cognitivos; biológicos e os metodológicos. O presente estudo confirma a importância de estudos sobre Psicologia da Aprendizagem nos cursos de formação de professores, uma vez que proporciona o conhecimento de como ocorre o processo de aprendizagem e auxilia na busca de estratégias de ensino. Por fim, salienta-se a necessidade de maior aprofundamento teórico e metodológico, propiciado tanto pela formação quanto pela divulgação de pesquisas que abordem como se dá o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Psicologia da Aprendizagem.

LEARNING: THE PERCEPTION OF STUDENTS OF A POSTGRADUATE PROGRAM IN TEACHING

Abstract

The present qualitative research aims to analyze the definition of learning presented by students of a Professional Master Program in Teaching, in order to identify their perception of the factors that influence learning, as well as theories/approaches they know. For that, the empirical data, collected through a questionnaire composed of essay questions were analyzed under the

¹Mestre em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino - Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná PPGEN - UENP /Professora Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

²Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP *campus* Cornélio Procópio. isabelle.mdc@gmail.com

³Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP *campus* Cornélio Procópio. abintespamella@gmail.com

⁴Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino - Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná PPGEN – UENP.

Discursive Textual Analysis approach. From the results, it was noticed that the students presented different definitions about the learning. It was also evidenced that the learning theories listed by the participants are in line with those considered by the scientific community as being important for school Education. Among the factors that influence learning, the most cited were: social/cultural; the environment; the cognitive ones; biological and methodological approaches. The present study confirms the importance of Psychology of Learning in teacher training courses, since it provides the knowledge of how the learning process occurs and help in the search of teaching strategies. Finally, the need for further theoretical and methodological widening is emphasized, provided by both the development and the dissemination of research that addresses how the learning process takes place.

Keywords: Learning; Teaching; Psychology of Learning.

Introdução

Embora muito utilizado, o termo aprendizagem é de difícil definição, visto que pode apresentar diferentes significados, em diferentes momentos (CATANIA, 1990). Enquanto objeto de estudo da Psicologia, a aprendizagem pode ser definida a partir de diferentes perspectivas teóricas, envolvendo ações ou palavras.

Sabe-se que a concepção de aprendizagem do professor influencia em sua prática pedagógica (SPENCER; CORREA, 2015; OLIVEIRA, 2012; CAMARGO; ANGÉLICO, 2004). Desse modo, o objetivo geral foi: analisar a definição de aprendizagem apresentada por estudantes de um Mestrado Profissional em Ensino. Visou, ainda, identificar os fatores influenciadores no processo de aprendizagem, a partir da perspectiva dos estudantes, assim como as teorias e abordagens de aprendizagem conhecidas por estes. Logo, o que se materializa neste trabalho é o resultado de uma investigação qualitativa, que buscou compreender a percepção de pós-graduandos em Ensino no que tange à aprendizagem.

Aprendizagem: concepções, teorias e fatores relacionados

O termo aprendizagem é de difícil definição, pois em cada época e em cada sociedade veio a significar coisas diferentes (CAMARGO; ANGÉLICO, 2004). De acordo com *American Psychological Association* (2010, p. 89), o “processo de aquisição da informação, padrões de comportamento ou capacidades novas e relativamente duradouras, caracterizado por modificação de comportamento como resultado de prática, estudo ou experiência” corresponde à aprendizagem.

Catania (1999, p. 385) diz que é a “[...] aquisição ou o processo pelo qual comportamento é adicionado ao repertório de comportamentos de um sujeito, levando-se em

consideração sua manutenção, discriminação e generalização para novas situações”. Para De Rose (2004, p. 105-106), “[...] só dizemos que foi aprendido um conceito quando o aprendiz consegue ir além do que foi diretamente ensinado, transferindo a resposta ensinada a novas situações nas quais ela é apropriada [...]”. Já para Rotta (2016) a aprendizagem envolve alterações funcionais e neuroquímicas, que geram modificações mais ou menos permanentes no Sistema Nervoso.

A compreensão de questões relacionadas à aprendizagem é pertinente ao professor, visto que poderá embasar a elaboração de atividades, a escolha da forma de avaliação e a sua postura enquanto educador (CAMARGO; ANGÉLICO, 2004). De acordo com Torman (2015, p. 22), a Psicologia contribui para a Educação, na medida que examina o processo de ensino e de aprendizagem, sob a ótica: “[...] biológica, a comportamental, a cognitiva, a sociocultural, a psicanalítica e a fenomenológica”.

Quanto às Teorias de Aprendizagem, Moreira (1999, p. 12) esclarece que estas compreendem “[...] uma tentativa humana de sistematizar uma área do conhecimento [...]”, de modo a explicar e prever observações e problemas. Bock, Furtado e Teixeira (1999) comentam que as teorias da aprendizagem podem ser reunidas em teorias behavioristas, que se baseiam no condicionamento; e as teorias cognitivas baseadas na estrutura cognitiva. Já Camargo e Angélico (2004) abordam os modelos comportamentalistas, psicogenético e sócio histórico.

Para a Teoria Comportamentalista, a aprendizagem “é qualquer mudança relativamente estável no repertório de um organismo, que o permite emitir novos comportamentos” (TEIXEIRA JÚNIOR, SOUZA, 2006, p. 19). Em relação às Teorias Cognitivas, estas ressaltam o processo de cognição, por meio do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Pode-se citar: Jean Piaget e David Ausubel como construtivistas com ênfase na cognição (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

A Teoria Psicogenética Piagetiana interpreta a aprendizagem como sendo experiências que ativam estruturas lógicas já existentes, de modo a provocar mudanças nos esquemas que formam tais estruturas (CAMARGO; ANGÉLICO, 2004). A teoria da Aprendizagem Significativa “[...] é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe” (MOREIRA, 2010, p. 2). Logo, a aprendizagem é um processo caracterizado pela organização da estrutura cognitiva.

Por fim, a Teoria Sócio Histórica, formulada por Vigotski⁵, vê a aprendizagem e o desenvolvimento como conceitos fundamentais. Segundo Camargo e Angélico (2004, p. 70), para esta perspectiva, o aprendizado possibilita o “[...] desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

O processo de aprendizagem pode receber influências tanto positivas quanto negativas. Dentre os fatores que podem favorecer tal processo, Moreira e Massoni (2015) destacam a intencionalidade e a predisposição. Quanto aos fatores que desfavorecem a aprendizagem, Rotta (2016, p. 97) explana sobre as dificuldades consequentes de alguma falha intrínseca e/ou extrínseca, pois "o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiências)".

Segundo Ohlweiler (2016) as dificuldades podem se manifestar por diversas razões, como por exemplo: problemas nas propostas pedagógicas, na capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos. Salienta-se que os fatores que propiciam as dificuldades de aprendizagem são aqueles associados à escola, família e fatores relacionados com o próprio indivíduo (ROTTA, 2016).

Quanto aos fatores escolares, estes correspondem às condições físicas da sala de aula, condições pedagógicas, como disponibilidade de materiais didáticos apropriados e condições do corpo docente, como a dedicação e a qualificação do professor. No que concerne aos fatores relacionados à família, têm-se: a escolaridade dos pais as condições socioeconômicas e a desagregação familiar. Já os fatores pertinentes ao indivíduo remetem-se a problemas físicos gerais, como dificuldades visuais ou auditivas; problemas psicológicos e transtornos, como depressão, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e dislexia, e fatores neurológicos, como a deficiência intelectual e a epilepsia (ROTTA, 2016).

Assim, para que a aprendizagem ocorra adequadamente, faz-se necessária uma investigação acerca destes fatores, com a finalidade de buscar alternativas que possam minimizar as dificuldades.

Encaminhamentos Metodológicos

Com o propósito de analisar a percepção de estudantes de um Mestrado Profissional em Ensino, no que tange à concepção de aprendizagem e fatores relacionados foi realizada a coleta

⁵Neste trabalho adotar-se-á a grafia Lev Vigotski, pois, conforme explicam Prestes e Tunes (2011), essa seria a grafia correta em Português.

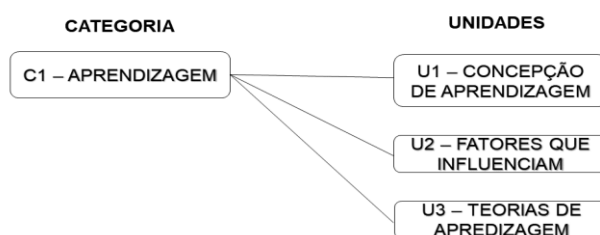
de dados no segundo semestre do ano de 2018. Cabe mencionar que todo(a)s o(a)s dezesesseis (16) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto ao perfil, aproximadamente 68,75% das participantes são do gênero feminino e aproximadamente 31,25% dos participantes são do gênero masculino. Constatou-se que: 50% do(a)s participantes cursaram Pedagogia; 25% cursaram Ciências Biológicas, 02 (\cong 12,5%) participantes cursaram Matemática; 01 (\cong 6,25%) cursou Direito; 01 (\cong 6,25%) cursou Psicologia; 01 (\cong 6,25%) cursou Química Industrial; e 01 (\cong 6,25%) cursou Sistemas de Informação.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, composto por 03 questões dissertativas. A leitura do *corpus* contou com um sistema de codificação em que P é o código adotado para participante, C para categoria. E as unidades de análise foram codificadas em U, bem como as questões foram codificadas em Q.

A análise dos resultados foi fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD) que corresponde a uma “[...] metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre o fenômenos e discursos” (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 7). Destarte, para a análise dos dados empíricos, elencou-se a categoria *a priori* **Aprendizagem**, que possui três unidades de análise:

Figura 1 – Categoria e Unidades de Análise a estabelecidas *a priori* para análise dos dados



Fonte: As autoras.

Resultados e Discussão

Nesta seção segue apresentada a categoria e suas respectivas unidades de análise, com excertos das respostas mais expressivas.

Quadro 1 – Unidade Concepção de aprendizagem

CATEGORIA	UNIDADE	EXCERTOS
-----------	---------	----------

C1 – APRENDIZAGEM	U1 – CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM	<p>“[...] processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados por meio de estudos, formação ou observação” (P4, Q1).</p> <p>“É o resultado da assimilação e acomodação de conhecimentos, que servirão de base para novas aprendizagens” (P14, Q1).</p> <p>“Aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano passa ao longo de sua vida para adquirir conhecimentos, habilidades e transformar o meio em que vive” (P15, Q1).</p>
-------------------	--------------------------------	--

Fonte: Organizado pelas autoras.

Quanto à **U1 – Concepção de Aprendizagem**, a maioria do(a)s participantes ($\cong 31,25\%$) informou que a aprendizagem ocorre em diferentes momentos da vida. Aproximadamente 18,75% do(a)s participantes responderam que a aprendizagem resulta do processo de assimilação e acomodação de conhecimentos. De acordo com Camargo e Angélico (2004, 63), na concepção piagetiana, “o termo aprendizagem tem sido interpretado como experiências que ativam estruturas lógicas já existentes, provocando, desta forma, mudanças nos esquemas que formam tais estruturas”.

Um(a) participante ($\cong 6,25\%$) mencionou que a “[...] *modificação, quer seja integrativa, quer seja reconciliada com o cognitivo do aluno*” (A11). Isto pode ser entendido como um conceito de aprendizagem significativa, pois, segundo Moreira e Massoni (2015, p. 19), os processos relacionados à esta aprendizagem são “[...] a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa ou integradora”. Outro(a) participante ($\cong 6,25\%$) definiu a aprendizagem como um processo de modificação comportamental, vide o excerto da P4 (Q1) no Quadro 1.

Todavia, aproximadamente 12,50% do(a)s participantes, ao definirem o que é aprendizagem utilizaram termos provenientes de diferentes correntes teóricas da Psicologia. A P12, por exemplo, apresenta termos da neurociência e comportamentais:

“Eu penso que aprendizagem seria o processo psicológico, uma função superior do sistema nervoso central em que o indivíduo relaciona os estímulos e respostas às experiências e memória” (P12, Q1).

Quadro 2 – Unidade Fatores que influenciam

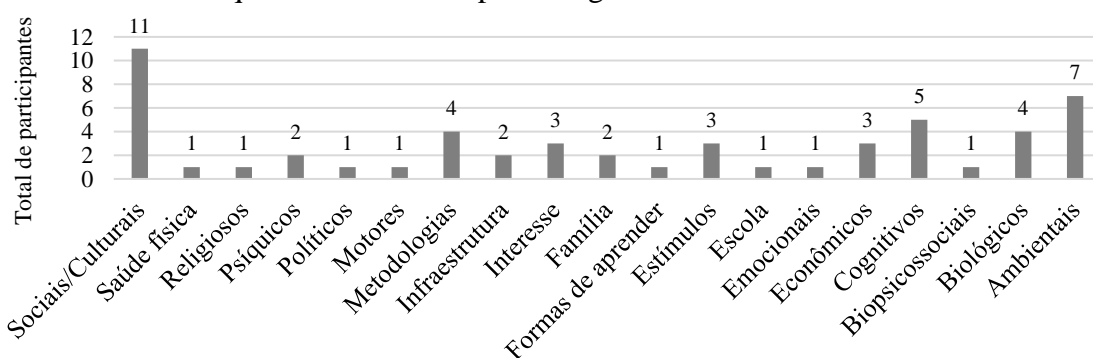
CATEGORIA	UNIDADE	EXCERTOS
C1 – APRENDIZAGEM	U2 – FATORES QUE INFLUENCIAM	<p>“Fatores sociais, psíquicos e motores, além das funções genéticas implícitas” (P11, Q2).</p> <p>“[...] o humor, o interesse, os estímulos, o ambiente, o material, o método, disfunções cognitivas, diferenças culturais, enfim fatores biopsicossociais” (P12, Q2).</p>

		“Vários fatores podem influenciar na aprendizagem, desde o social, questões familiares, políticas, religiosas, entre outras” (P13, Q2).
--	--	---

Fonte: Organizado pelas autoras.

No que se concerne a **U2 – Fatores que influenciam**, elaborou-se o Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Fatores que influenciam à aprendizagem



Fonte: Organizado pelas autoras.

A P16 comentou que: “*são diversos fatores: estímulos, incentivo, necessidade*”. Nesse sentido, Moreira e Massoni (2015) asseveram que a intencionalidade e a predisposição são fatores fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, Nunes e Silveira (2015) alertam que, no que tange à aprendizagem, há princípios e padrões que podem servir para todos, mas existem situações específicas. Por isso o professor deverá conhecer como se dá o processo de aprendizagem. E, desta maneira, terá condições de identificar quais fatores que influenciam positivamente a aprendizagem do(a) estudante, de modo a buscar estratégias que contribuam para a manutenção e promoção da mesma. Além de identificar os fatores que influenciam negativamente, buscando subsídios teóricos e metodológicos que minimizem ou eliminem essa situação, melhorando processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Quadro 3 – Unidade Teorias de aprendizagem

CATEGORIA	UNIDADE	EXCERTOS
-----------	---------	----------

C1 – APRENDIZAGEM	U1 – TEORIAS DE APRENDIZAGEM	<p>“[...] aprendizagem significativa, a do construtivismo, a de Vygotsky” e Piaget (P4, Q3)</p> <p>“Teoria da aprendizagem – cognitivista, behaviorista, estruturalista [...] a neurociência. [...] Wallon, a aprendizagem significativa” (P5, Q3).</p> <p>“Behaviorismo (Estímulo-Resposta); Gestalt (Percepção); [...] Lev Vygotsky; As fases do Desenvolvimento de Jean Piaget [...]; As fases de Freud [...]” (P7, Q3).</p>
-------------------	------------------------------	---

Fonte: Organizado pelas autoras.

Em relação à **U3 – Teorias de aprendizagem**, o(a)s participantes elencaram aquelas que se recordavam da graduação e da disciplina que estavam cursando na pós-graduação (*stricto sensu*), a saber: Comportamentalista/Skinner; Gestalt; Freud; Humanista/Paulo Freire; Neurociência; Aprendizagem Significativa/Ausubel; Teoria de Piaget/Cognitivismo; Teoria de Wallon; e Teoria de Vigotski/Sociointeracionista.

Os apontamentos de Sala e Goñi (2000, p. 111) convergem com o que foi elencado, pois estes autores alegam que as teorias mais importantes sobre aprendizagem são: “[...] teoria da aprendizagem verbal significativa; as teorias cognitivas da aprendizagem baseadas na psicologia do processamento da informação; a teoria genética da aprendizagem; e a teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino”. Tal lista pode ser complementada com: “Behaviorismo”; “Psicanálise”, e “Psicologia de Henri Wallon” (CARRARA, 2004, p. 109; p. 13; p. 47). Já Moreira e Massoni (2015, p. 30-32) destacam, também: “Bruner”; “Vergnaud”; “Johnson-Laird”; e “Humanismo”, no qual insere Paulo Freire.

A P3 (Q3) citou “[...] Paulo Freire”. Vale advertir que Freire cunhou a Pedagogia Libertadora, que está inserida na “[...] concepção humanista moderna de filosofia da educação” (SAVIANI, 2008, p. 188). E, embora seus princípios sejam sobre a docência, cabem em qualquer curso sobre metodologia de ensino (MOREIRA; MASSONI, 2015).

Após a análise dos dados, constatou-se que o(a)s participantes apresentam concepções diferentes sobre aprendizagem, pois ao definirem esse processo, utilizaram termos de diferentes teorias. Tal fato era esperado, pois como Camargo e Angélico (2004, p. 56) explicam a “[...] aprendizagem veio a significar coisas diferentes em tempos diferentes para pessoas diferentes e não é definida facilmente”. Portanto, a sua definição dependerá da abordagem pedagógica e psicológica assumida pelo(a) professor(a). Para tanto, as disciplinas de Psicologia que compõem o currículo dos cursos de formação de professores deverão contemplar as diferentes teorias de aprendizagem, pois o(a)s profissionais da educação precisam ter acesso à essa diversidade teórica psicológica.

Quanto aos fatores que influenciam o processo de aprendizagem, há aqueles favoráveis e também os que dificultam tal processo. Para Moreira e Massoni (2015, p. 34), a intencionalidade e a predisposição são fundamentais para o aprendizado. No entanto, isto não implica no estudante gostar da matéria, “[...] mas sim perceber que os novos conhecimentos são relevantes, importantes, enquanto construções humanas, para a cidadania, para a vida, para o contexto sócio-cultural, para a formação profissional”. Já as dificuldades de aprendizagem podem ser consequências de falhas intrínsecas e/ou extrínsecas (ROTTA, 2016), além de biopsicossociais. Destarte, a escola, a família e o próprio indivíduo podem influenciar negativamente o processo de aprendizagem.

No que se refere às teorias de aprendizagem, Nunes e Silveira (2015, p. 5) sinalizam que seja qual for a teoria assumida, esta possuirá “[...] um modo específico de compreender o ser humano, o conhecimento, as interações entre os sujeitos e a própria sociedade”. Nesse sentido, a disciplina de Psicologia da Educação faz-se primordial nos cursos de licenciatura, auxiliando a formação pedagógica (GUERRA, 2003), de modo a contribuir para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerações Finais

Nos cursos de formação de professores, especificadamente, nas disciplinas psicológicas, são abordadas as diversas concepções de aprendizagem devido à sua importância para a formação e para a atuação docente. Independente da corrente teórica psicológica assumida pelos cursos de formação de professores, estes precisam oportunizar o acesso às teorias e às metodologias, de modo que o(a)s estudantes apreendam sobre esse conhecimento. Isto pois o(a) professor(a) deverá conhecer como se dá o processo de aprendizagem para que possa identificar os fatores que contribuem ou não para que ela ocorra adequadamente. Assim como deverá buscar estratégias para melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Enfim, com o intuito de superar as inquietações sobre o processo de aprendizagem e os fatores que a influenciam e das teorias que a norteiam, sugere-se mais investigações que possibilitem aos professores e às professoras um maior aprofundamento teórico metodológico.

Referências

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAMARGO, E. P.; ANGÉLICO, P. A. O Desenvolvimento e a Aprendizagem: Diferentes abordagens que visam auxiliar o professor em sua prática pedagógica. **Revista Humanidades**. Letras (FEOB), São João da Boa Vista, v. 6, p. 51-77, 2004.

CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DE ROSE, J. C. Além da Resposta Correta: Controle de Estímulo e o Raciocínio do Aluno. In: HUBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. **Análise do Comportamento para Educação**: Contribuições recentes. Santo André: ESETEC Editores Associados, 2004.

GUERRA, C. T. **O ensino de Psicologia na formação inicial de professores** - constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre: Instituto de Física - UFRGS, 2010.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T. **INTERFACES ENTRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE CIÊNCIA/FÍSICA**. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livros; 2009.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: Editora da Universidade do Ceará, EdUECE, 2015.

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos de aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 107-111, 2016.

OLIVEIRA, C. C. J. de. Ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem: internalizando novos saberes. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 09, 2012. Disponível em:
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_26_39_249-6896-1-PB.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.



OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2011.

PRESTES, Z; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011.

ROTTA, N. T. Dificuldades para aprendizagem. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 94-103, 2016.

SALA, E. M.; GOÑI, J. O. As teorias da aprendizagem escolar. *In*: COLL, C. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SPENCER, L. C.; CÔRREA, M. C. O Professor e as Perspectivas de Ensino-Aprendizagem: sua Construção no Processo de Formação Inicial Docente. **Revista Linguagens & Cidadania**, v. 17, jan/dez., 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/25512>. Acesso em: 10 fev. 2019

TEIXEIRA JÚNIOR, R. R.; SOUZA, M. A. O. **Vocabulário de análise do comportamento: um manual de consultas de termos usados na área**. São Paulo: ESEtec Editores Associados, 2006.

TORMAN, R. O conceito de Ciência em Psicologia. *In*: MENEGOTTO, L. M. O.; RIBEIRO, M. S. M. (Org.). **Psicologia em debate**. Novo Hamburgo: Feevale, 2015.

**ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA
ELABORADAS POR PROFESSORES PARTICIPANTES DO PDE – PROGRAMA
DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ - BRASIL**

Adilson Fernandes Cruz¹

Andréia de Freitas Zômpero²

Resumo

Neste estudo pesquisou-se a utilização das Atividades Investigativas, produzidas e implementadas pelos professores que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná – Brasil e que contemplaram a aplicabilidade da metodologia investigativa ao ensino de Matemática. Para tanto, foi aplicado um questionário semiestruturado e analisadas as produções didático-pedagógicas de oito professores que participaram do Programa, no período de 2007 a 2013. Para análise dos dados optou-se por criar uma categoria, denominada “Concepção acerca da Metodologia das Atividades Investigativas” e como subcategoria foi avaliado o conhecimento dos participantes sobre os quatro momentos das Atividades Investigativas. A partir das análises foi possível inferir que a maioria dos participantes têm conhecimento declarativo sobre a proposta metodológica estudada, tanto que demonstraram nas respostas dos questionários semiestruturados e nas produções didático-pedagógicas constituírem um processo investigativo, destacando os quatro momentos das Atividades Investigativas em Matemática como fundamentais para o sucesso de uma aula com viés inovador. Observou-se que o entendimento por parte de dois participantes deste estudo sobre a metodologia das Atividades Investigativas em Matemática não mostra total clareza da aplicabilidade dessa metodologia, quando se tem de um lado os discursos mostrados nas fundamentações teóricas das produções didático-pedagógicas e de outro as análises das tarefas investigativas que apresentam parcialmente as ideias dessa metodologia de ensino, no intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Atividades Investigativas; Prática Pedagógica; Aprendizagem.

Abstract

This study objective to investigate the use of investigative activities produced and implemented by teachers who participated in the Educational Development Program of the State of Paraná - Brazil, which contemplated the applicability of the proposal of investigative methodologies in the teaching of Mathematics. A semi-structured questionnaire was applied and the didactic-pedagogical productions of eight Mathematics teachers who participated in this Educational Program were analyzed during the period from 2007 to 2013, which they dealt with in their studies of the methodology of investigative

¹ Unopar, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. PR, Brasil. adilsonfcruz@gmail.com

² Unopar Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. PR, Brasil. andzomp@yahoo.com.br

activities in Mathematics. To analyze the data, we chose to create a category, called "conception about the Methodology of Investigative Activities", and as subcategory the participants' knowledge about the four moments of the Investigative Activities. Based on the analysis, it was possible to infer that most of the participants have declarative knowledge of this methodological proposal studied, so much that they demonstrated in the answers of the semistructured questionnaires, as well as in didactic-pedagogical productions, constitute an investigative process, in which the four moments of the activities in Mathematics fundamental to the success of a Mathematics class with innovative bias. However, it was observed that the understanding by two participants of this study about the methodology of research activities in Mathematics does not show total clarity of the applicability of this teaching methodology, when one has on the one hand the discourses shown in the theoretical foundations of didactic pedagogical productions analyzed and another of the analyzes of the investigative tasks that partially present the ideas of this methodology of teaching, to contribute to teaching and learning.

Keywords: Investigative Activities; Pedagogical practice; Learning.

Introdução

A formação de professores no Brasil é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, que requer dos professores o domínio teórico-prático para que suas ações pedagógicas resultem significativamente na promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que tem duração de 02 (dois) anos, articula-se em parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas do Estado do Paraná, oportunizando ao professor efetivo da Rede Estadual afastar-se durante esse tempo, no intuito de participar de formações continuadas nestas instituições. Ao receber o apoio dos orientadores, os professores da Educação Básica incluem-se em um Programa considerado inédito, que tem como base um movimento contínuo de aperfeiçoamento da prática docente em exercício, por meio do estudo de metodologias e fundamentos teóricos voltados para a intervenção em sala de aula, fortalecendo assim a articulação entre a Educação Básica e Ensino Superior. Sua investidura é a busca de caminhos para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem em sua área de atuação.

Neste sentido, propomos discutir a utilização de Atividades Investigativas como uma das Tendências da Educação Matemática, apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para o ensino da Matemática na Educação Básica do Brasil, bem como apoiando-se em estudos de diversos autores, como Ponte et al (2004) e Oliveira et al (1999), os quais objetivam estruturar a prática pedagógica dos professores pelos pressupostos teórico-metodológicos de ensino e aprendizagem da Educação Matemática voltados à pesquisa. Como procedimentos metodológicos, optou-se em aplicar um questionário semiestruturado aos

participantes do Programa e investigar as produções didático-pedagógicas construídas e implementadas pelos professores que participaram do Programa, no intuito de averiguar em que aspectos contemplam a aplicabilidade da proposta de metodologia investigativa no ensino de Matemática, pautadas em critérios preestabelecidos para a análise desse material didático.

Formação Continuada dos Professores do Estado do Paraná

O PDE está integrado às atividades de formação continuada dos professores da Rede Estadual e busca superar os velhos paradigmas, entre eles o da racionalidade técnica. Destaca-se como um de seus pressupostos o reconhecimento do papel do professor como produtor do conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao levar ao interior da Escola o debate da construção coletiva do conhecimento, alinhada aos documentos oficiais de ensino, aos estudos das tendências educacionais vinculadas ao cotidiano, o programa busca discutir e refletir acerca de novas metodologias de ensino para a construção do conhecimento. Conforme o Plano Integrado de Formação Continuada do PDE, o mesmo encontra-se organizado em três eixos:

- Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola; Produção Didático-Pedagógica; Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola e a elaboração do Artigo Final;
- Cursos Gerais, Específicos, Inserções Acadêmicas, Encontros de Área e os Seminários Integradores do PDE realizados nas Instituições de Ensino Públicas;
- Atividades didático-pedagógicas com o uso de tecnologias na educação, como o Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede – SACIR e o Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED, no qual os professores participantes são tutores em Grupos de Trabalho em Rede – GTRs, abertos para os professores da Rede Estadual para estudos (PARANÁ, 2012).

Ressaltamos que a elaboração da produção didático-pedagógica pelo professor participante do Programa ocorre sob a orientação de um professor mestre ou doutor na área de ensino da IES parceira. A escolha de um dos formatos de materiais disponibilizados, tais como: Caderno Pedagógico ou Temático, Unidade Didática ou Temática, Artigos, Mapas, Atlas, Materiais Digitais (PARANÁ, 2012) são feitas pelo participante e orientador, sua intencionalidade enquanto estratégia metodológica é a de buscar fundamentação teórica e encaminhamentos metodológicos, de forma a garantir a aplicabilidade na realidade escolar, a

partir do segundo ano do Programa. Um dos pontos mais importantes e desafiantes do PDE é a implementação nos ambientes escolares.

Atividades Investigativas na Matemática

A escolha da metodologia das Atividades Investigativas na Matemática deu-se pelo fato de ela ser considerada um campo forte da tendência do ensino por investigação. Destacamos que essa metodologia está inserida nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) e são fonte de pesquisa e orientação pedagógica para os professores de Matemática em seus planejamentos.

Nessa perspectiva, as investigações matemáticas são distintas pelo envolvimento com seus conceitos, procedimentos e representações matemáticas. De acordo com Abrantes, Ponte, Fonseca e Brunheira (1999, p. 15), “[...] o que mais fortemente as caracteriza é este estilo de conjectura-teste-demonstração”. Dessa forma, investigar é uma das melhores formas de construir o conhecimento matemático, não podemos perder de vista que esse tipo de proposta tem o risco de cair em procedimentos corriqueiros e essa não é a finalidade de abordagem das Atividades Investigativas.

Ponte et al (2006) ressalta que, os quatro momentos fundamentais na realização de uma investigação para a construção do conhecimento matemático são:

1. Exploração e formulação de questões que procuram reconhecer uma situação problemática;
2. Conjecturas é o momento que se organiza os dados, por meio de formulação das conjecturas, no sentido de fazer afirmações sobre as situações problemáticas;
3. Testes e reformulações são realizados e refinadas as conjecturas propostas;
4. Justificações e avaliação, momento em que se avalia o raciocínio ou resultado desse raciocínio.

A realização da Atividade Investigativa baseada nesses procedimentos, é considerada o ponto de partida para o trabalho pedagógico. Validada por Ponte et al (2006) e professores de Matemática que já experimentaram utilizar as atividades investigativas com sucesso em suas aulas, bem como pelo meio acadêmico por meio de eventos científicos que tratam das Tendências da Educação Matemática.

A intervenção do professor é fundamental nas Atividades Investigativas, os alunos ao explorarem a situação e a formulação de questões, se deparam com a geração de muitos dados

e precisam da organização dos mesmos. Após passar por essa fase, os alunos começam a formular as questões, às vezes, as conjecturas aparecem na sequência desses dados, podendo surgir algumas conjecturas que levem a necessidade de realizar testes, que podem exigir mais dados ainda, também se faz necessário a realização dos registros escritos pelos alunos, que são verdadeiros desafios para obtenção dos resultados esperados (PONTE et al, 2006).

A Atividade Investigativa é uma metodologia que propicia ao aluno e ao professor discutir os conhecimentos matemáticos, por ser uma perspectiva aberta requer estratégias de ensino, pois ambas as partes precisam estar engajadas no processo de ensino e aprendizagem.

Encaminhamento Metodológico

Esta pesquisa é caracterizada de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) quanto aos objetivos como pesquisa qualitativa descritiva e quanto aos procedimentos como documental.

Os instrumentos de pesquisas foram a análise das produções didático-pedagógicas dos professores participantes do PDE e a aplicação de um questionário semiestruturado, com vistas ao desenvolvimento dessa metodologia de ensino. Foram escolhidos 08 (oito) produções didático-pedagógicas que tratam exclusivamente das Atividades Investigativas em Matemática de um total de 57 (cinquenta e sete) produções didático-pedagógicas publicadas com temáticas voltadas ao ensino da Matemática na Educação Básica, no período de 2007 a 2013, e publicizadas. Essas produções constituem-se como documentos registrados no site da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná.

Os critérios que buscamos identificar para analisar as produções didático-pedagógicas quanto a metodologia que envolve as atividades de investigação foram: a problematização, as discussões e a emissão de hipóteses, bem como o planejamento do processo investigativo proposto em cada uma das produções mapeadas nessa linha de estudo. Concomitantemente, foi elaborado o questionário semiestruturado com 03 (três) questões abertas, tendo em vista serem questões que se espera respostas dissertativas, o mais objetivas possível para a compreensão do tema. Utilizou-se de um drive google de compartilhamento com os participantes da pesquisa e, logo após, foram feitas as transcrições dos conteúdos do questionário e respectivas análises e descrições detalhadamente, por meio das contribuições conjecturadas nesse instrumento. Assim como, foram apresentadas as análises realizadas sobre as produções didático-pedagógicas dos professores PDE.

As questões do questionário semiestruturado aplicado ao público-alvo foram: 1. Qual a sua opinião sobre as Atividades Investigativas como estratégias de ensino em suas aulas, elas podem ser consideradas trabalhosas e serem utilizadas em todos os momentos no ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos? 2. Descreva como foi a elaboração e a implementação de sua produção didático-pedagógica voltada às Atividades Investigativas em Matemática, a qual proporcionou um ensino interessante, curioso, significativo e investigativo, envolvendo o educando nessa maneira instigante de trabalhar com os problemas matemáticos. 3. O que mudou em sua prática pedagógica após participar do Programa PDE, principalmente após elaborar uma produção didático-pedagógica na linha de estudos das Atividades Investigativas como uma Tendência da Educação Matemática?

Resultados e Discussões

Para que ocorra o tratamento da informação, Bardin (2004) ressalta a importância da utilização das categorias que são vistas como uma forma geral de conceitos e pensamentos que refletem a realidade, são as rubricas ou classes que se reúnem em unidade de registro, no qual representam a mudança dos dados brutos para os dados organizados. Assim, neste estudo utilizou-se a análise de conteúdo que se organiza em torno de categorias temáticas e sintáticas, de acordo com (BARDIN, 2004). Interessa-nos a análise que desvende o conteúdo latente existente e não apenas a análise do conteúdo que se manifesta superficialmente nos materiais elencados.

A construção da categoria foi realizada por meio do cruzamento dos estudos teóricos, análises dos dados da pesquisa de campo e análise das produções didático-pedagógicas. Esse cruzamento permitiu nortear todo processo de construção das análises, bem como apresentar a compreensão do que se quer atingir com a pesquisa. Com esse encaminhamento, propõe-se confrontar as ideias apresentadas nesses dois instrumentos de pesquisa, por meio da instituição de categorias e subcategorias, sendo necessário retomar os estudos teóricos e os dados da pesquisa de campo em vários momentos para o detalhamento da análise, visando o refinamento dessa investigação. Dessa maneira, após análise criteriosa dos materiais elencou-se uma categoria e subcategoria consideradas fundamentais, pois subsidiaram as análises das produções didático-pedagógicas e a aplicação dos questionários semiestruturados aos professores PDE participantes dessa pesquisa. Para realizar um estudo dinâmico e criterioso, é preciso que os

dados sejam organizados em categorias para a obtenção de respostas, desta forma as apresentamos:

Categoria – Concepção acerca da Metodologia das Atividades Investigativas

Ao analisar a categoria a respeito da concepção acerca da metodologia das Atividades Investigativas, em destaque a subcategoria I, temos as seguintes análises:

Subcategoria I: Descrevem os 04 momentos das Atividades Investigativas e sua aplicabilidade na íntegra

Está subcategoria foi elaborada, no intuito de encontrar nas entrelinhas das entrevistas e nas análises das produções didático-pedagógicas, se o professor conhecia e utilizava os quatro momentos principais dessa metodologia de ensino, por serem procedimentos chaves para a construção do conhecimento matemático.

Ao analisar detalhadamente o instrumento de pesquisa, questionário semiestruturado, observou-se que apenas duas professoras P1 e P6 esboçaram esses quatro momentos acerca dessa metodologia de ensino. Em suas falas desenvolveram nos alunos a capacidade de investigação, ao fazer conjecturas e levantar hipóteses, compreender conceitos, nomear figuras, resolver os problemas, tirar as provas reais e avaliar o processo. Enquanto que a professora P1 alega que foi necessário fazer adaptações dessa metodologia de ensino, por se tratar de elaboração de tarefas investigativas voltadas a turmas de EJA, em que atua. Mesmo assim, afirmou que, ” [...] os alunos questionaram, experimentaram, formularam a conjectura e expuseram a compreensão que tiveram do conceito e tiraram suas conclusões”. Para P1, com isso foi possível que os alunos da EJA, adquirissem conhecimentos e saberes matemáticos de forma significativa, por meio dessa metodologia de ensino.

Observou-se que nas produções didático-pedagógicas e no questionário semiestruturado das professoras P1 e P6 constam todos os quatro momentos de uma atividade investigativa em Matemática, segundo Ponte et al (2006), principalmente no desenvolvimento das atividades e respectivos procedimentos das tarefas investigativas.

Já as ideias da professora P5 corroboram sobre os procedimentos apresentados nos quatro momentos da metodologia de ensino, citando em suas fundamentações teóricas e nas próprias tarefas investigativas que utiliza essa metodologia, expondo em um primeiro momento

que consegue que os alunos explorem e formulem questões, seguidas das conjecturas que se devem alcançar na elaboração dos testes e reformulações, assim como na justificação e avaliação das tarefas investigativas.

Na resposta do questionário semiestruturado da professora P3 essas características são destacadas em sua fala, afirmando que [...] a realização de uma investigação matemática envolve quatro momentos principais”. E “[...] o segundo momento refere-se ao processo de formulação de conjecturas, enquanto que o terceiro inclui a realização de testes e o eventual refinamento das conjecturas [...]”, acrescenta ainda que esses momentos são imprescindíveis para o planejamento e o uso dessa metodologia de ensino. O que a professora P3 aponta sobre o trabalho em grupo e a argumentação nesse processo de ensino, respaldando-se em Ponte et al (2004); Oliveira et al (1999); Alro e Skovsmose (2010) entre outros. Vale ressaltar que a professora P3 em sua produção didático-pedagógica não faz uma citação direta, mas em sua produção encontramos citações indiretas referentes a essas ideias e conceitos, inclusive evidenciados nas tarefas investigativas construídas para esse fim.

Já os professores P7 e P8 demonstraram superficialidade em suas respostas e as análises de suas produções didático-pedagógicas em relação à compreensão e aplicabilidade dos quatro momentos das Atividades Investigativas durante a implementação ficou prejudicada. O que se observa com o aprofundamento das análises da categoria e subcategoria é que o conhecimento e o uso dessa metodologia ainda são incipientes, mesmo que os professores P7 e P8 imprimam em seus temas, resumos, introduções e tarefas das produções didático-pedagógica indícios dessa metodologia. Não há clareza suficiente para que possamos afirmar definitivamente que suas produções estão em concordância com a metodologia proposta.

Com relação aos professores P2 e P4 seus questionários semiestruturados, bem como suas produções didático-pedagógicas não expõem indicativos dos quatro momentos das Atividades Investigativas nessa subcategoria. Portanto, têm-se de um lado os discursos mostrados nas fundamentações teóricas e de outro as tarefas que apresentam parcialmente as ideias dessa metodologia de ensino.

Entretanto, é um avanço sabermos que os entrevistados estão saindo da zona de conforto, ou seja, buscando um ensino diferenciado, deixando de lado o ensino tradicional da Matemática.

Considerações Finais

Esta pesquisa foi realizada para investigar o processo de ensino e aprendizagem, por meio das práticas educativas dos professores de Matemática participantes do PDE. Destacou-se a configuração da formação continuada realizada por esses professores durante suas participações no Programa.

Ao refletir sobre o ensino das Atividades Investigativas em Matemática levou-se em consideração o processo de ensino e aprendizagem, por meio das práticas educativas de professores de Matemática participantes do PDE. Observou-se que os resultados discutidos mostram que o grupo concorda que a metodologia das Atividades Investigativas em Matemática como estratégias dinâmicas e complexas, que exigem do professor e do aluno reflexão, envolvimento e engajamento no ato de ensinar.

A metodologia das Atividades Investigativas nas aulas de Matemática é vista pelos participantes do PDE como um processo que requer estratégias e procedimentos metodológicos que incorporem atividades de pesquisa que motive e desafie os alunos a resolver os problemas matemáticos, exercendo papéis de investigadores de situações-problema, por meio do raciocínio indutivo.

Foi averiguado na subcategoria, o conhecimento sobre os quatro momentos das Atividades Investigativas e sua aplicabilidade na íntegra, ficou claro que apenas 02 (duas) produções didático-pedagógicas apresentam a compreensão, o entendimento sobre a base estrutural dessa metodologia de ensino fundamentada em Ponte et al (2006).

Enquanto 04 (quatro) questionários semiestruturados e suas respectivas produções didático-pedagógicas não apresentam o entendimento sobre a metodologia das Atividades Investigativas em Matemática, o que prevalece nos materiais didáticos são as ideias gerais do ensino dessa metodologia de ensino estudada. As outras 02 (duas) descrevem parcialmente, sem uma clareza dessa subcategoria.

A análise do material dos professores aponta para necessidade de aprofundamento teórico e discussões sobre o ensino de Matemática na perspectiva das Atividades Investigativas, com vistas a uma maior dinamicidade e divulgação dessa metodologia de ensino.

Referências

ABRANTES, P.; PONTE, J. P.; FONSECA, H.; BRUNHEIRA, L. (Eds.). **Investigações matemáticas na aula e no currículo**. Lisboa: APM e Projecto MPT. 1999. Disponível em: www.sbemrasil.org.br/files/ix_enem/.../CC97996068615T.doc, Acesso: 12 out 2014



- ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**; Trad. Orlando Figueiredo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- OLIVEIRA, H., PONTE, J. P., SANTOS, L.; BRUNHEIRA, L. **Os professores e as atividades de investigação**. In P. Abrantes, J. P. Ponte, H. Fonseca, & L. Brunheira (Eds.), **Investigações Matemáticas na aula e no currículo** (pp. 97-110). Lisboa: Projecto MPT e APM. 1999.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Matemática para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.
- PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2012
- PONTE, J. P; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PONTE, J. P; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ALFABETIZADOR EM QUESTÃO

Mayranda Carvalho Miranda¹

Resumo

Este texto tem como objetivo estabelecer correlações entre a concepção incorporada pelas políticas de formação no Brasil e a concepção acerca dos parâmetros fundamentais na formação do professor que alfabetiza, a fim de constatar o nível de aproximação ou distanciamento entre as mesmas. Para tanto, discuti-se a formação dos professores como um novo campo de estudos e como uma nova realidade na vida dos 'profissionais da educação'; e debate-se a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação no Brasil. A partir da compreensão de que os conhecimentos são historicamente criados e socialmente desenvolvidos, opta-se por uma concepção que parte da matriz histórica e material para basear as análises científicas. Assim, o método utilizado é o materialismo histórico e dialético. Conclui-se que a concepção acerca dos parâmetros para a formação dos professores que alfabetizam segue a contra mão da lógica em que se pautam as políticas educacionais de formação no Brasil. Nesse sentido, há um grau de distanciamento que demarca oposição entre as concepções analisadas. Destaca-se que, a forma de conceber a vida e de posicionar-se politicamente são determinantes na composição de uma frente, onde educadores e pesquisadores podem frear os ditames políticos e pressões sociais que visam apenas à derrocada cada vez mais profunda para o processo de mercadorização da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Políticas de Formação no Brasil; Professor Alfabetizador.

Abstract

This text aims to establish correlations between the conception incorporated by the training policies in Brazil and the conception about the fundamental parameters in the training of the teacher who literates, in order to verify the level of approximation or distance between them. For this, the training of teachers as a new field of study and as a new reality in the life of 'education professionals' was discussed; and discusses the influence of international organizations on training policies in Brazil. From the understanding that knowledge is historically created and socially developed, one chooses a conception that starts from the historical and material matrix to base the scientific analyzes. Thus, the method used is historical and dialectical materialism. It is concluded that there is a degree of detachment that demarcates opposition between the conceptions analyzed. In this sense, the conception about the parameters for the training of the teachers who alphabetize goes against the logic of training policies in Brazil. It is emphasized that the way of conceiving life and of positioning oneself politically are determinants in the composition of a front, where educators and researchers can restrain political dictates and social pressures that aim only at the ever more profound collapse of the process of education.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA.
e-mail: mayrandamiranda@hotmail.com.

Keywords: Teacher training; Training Policies in Brazil; Teacher Alphabetizer.

Introdução

A partir da compreensão de que os conhecimentos são historicamente criados e socialmente desenvolvidos, opta-se por uma concepção que parte da matriz histórica e material para basear as análises científicas de acordo com os determinantes de sua época e considerando a complexa teia dos múltiplos elementos que compõem a realidade. A saber, o materialismo histórico e dialético de Karl Marx.

Investigar e entender a realidade pelo viés do materialismo dialético pressupõe, inicialmente, partir da própria realidade, do que é concreto. Entretanto, precisa-se ter a clareza de que a relação imediata, entre sujeito e objeto, não será suficiente para revelar ao primeiro - quem se propõe a compreender - toda complexidade e determinações sintetizadas no segundo – quem emite à luz possibilitando a compreensão.

O real concreto nada mais é que, a síntese de múltiplas determinações. Portanto, compreender a essência da coisa/do objeto/da realidade, implica necessariamente conhecer as suas determinações; as quais não são visíveis na aparência fenomênica.

O ato de investigação exige do investigador um movimento de aproximação e afastamento do objeto. Aproximação da realidade caótica e afastamento desta para entendê-la também na teoria. Assim, “da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais” (KOSIK, 2002, p. 16). Posteriormente, faz-se novamente o movimento de aproximação, de retorno à realidade.

Sob a luz desse método, o estudo tem como objetivo principal estabelecer correlações entre a concepção incorporada pelas políticas de formação no Brasil e a concepção acerca dos parâmetros fundamentais na formação do professor que alfabetiza, a fim de constatar o nível de aproximação ou distanciamento entre as mesmas.

Para tanto, organizou-se a apresentação do texto em três tópicos. O primeiro tópico é constituído com base nos estudos de Marli André (2010) e discute a formação de professores como um novo campo de estudos e como uma nova realidade na vida dos, agora denominados, “profissionais da educação”. Este novo campo de estudos vem se constituindo com a entrada do novo século e, portanto, apesar de apresentar grandes avanços, alguns caminhos ainda podem ser apontados para o fortalecimento da área.

No segundo tópico, o debate gira em torno da influência dos organismos internacionais nas políticas de formação no Brasil. A partir dos relatórios organizados pelo Banco Mundial (2014) e pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos - (2006), são elencadas algumas das orientações para direcionar as políticas educacionais nos países Latino Americanos.

Por fim, o tópico três, estabelece as correlações entre: a concepção acerca da formação de professores, a partir das diretrizes para as políticas brasileiras; e a concepção para formação dos professores alfabetizadores, a partir do referencial teórico de Emilia Ferreiro (2011).

Formação de professores: um novo campo de estudos

A constituição da área de formação como um campo é fruto de um processo de valorização da profissão (ou profissionalização) às avessas, pois imputa-se à formação a garantia do sucesso escolar, ou seja, centraliza-se na figura do professor a responsabilidade pela educação.

Como reflexo do cenário internacional, é recente, também no Brasil, a importância que se atribui à educação. Realizado em agosto de 1998, o Fórum Nacional *Um modelo para a educação no século XXI*, reuniu especialistas e representantes do Ministério da Educação e Desporto (MEC); e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), onde foram discutidos os desafios colocados ao desenvolvimento nacional e o papel que caberia à educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003).

Neste mesmo evento, teve grande destaque a formação docente em virtude da constatação que mais da metade dos professores da educação básica não possuíam o ensino superior e que, portanto, fazia-se urgente delinear um perfil de professor e definir sua profissionalização para garantir e legitimar este contingente a ser formado.

É neste contexto que as atenções dos políticos, administradores e investigadores se voltam à formação de professores como peça chave da qualidade dos sistemas educativos. E como tal, ao permear a realidade concreta - atrelada ao compromisso político de colaborar para o desenvolvimento nacional - a formação de professores passa a se constituir como um espaço/lugar/área que sucinta estudos e pesquisas.

No texto de Marli André (2010) intitulado “formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, a autora conclui que muitos avanços foram alcançados desde o início

do século, entretanto, ainda há possibilidades reais de avanço, especialmente no que tange os estudos e pesquisas na área.

No estudo citado acima, baseado em uma metanálise das dissertações e teses defendidas na área de educação no ano de 2007, a autora constata que o foco das pesquisas é o professor “suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

É inegável a importância de tais estudos, no entanto, a autora problematiza algo coerentemente relevante. De fato, é importante investigar o que pensa, o que sente o professor, mas é preciso prosseguir em busca da correlação destas opiniões e sentimentos com os seus processos de aprendizagem da docência e de que maneira todos esses elementos incidem no espaço sala de aula.

Além deste aspecto que, por si só, sustenta a crítica, a autora prossegue indicando um importante dado:

Ao mudarem (os pesquisadores brasileiros) radicalmente o foco – dos cursos de formação para o professor – podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação. (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Com base nos estudos de Evangelista e Shiroma (2003), pôde-se compreender que a convergência para a profissionalização, na década de 90 foi obra política e teve como núcleo o recrutamento e delineamento de um novo perfil de profissional docente que se constitui, de modo especial, pela ferramenta da formação. Processo este, que se caracterizou por grande apelo popular com base em interesses econômicos e em crenças e visões do senso comum.

O papel das pesquisas críticas é exatamente de contrapor essa lógica de mercado imputada à educação e a sobrecarga já depositada sob os professores. Nesse sentido, os pesquisadores situados no campo da formação devem estar atentos para não reforçar essas concepções, mas ao contrário, abrir os leques de possibilidades de objetos a serem pesquisados que influenciam quase ou igualmente no percurso histórico da educação.

Em outro estudo, André (2009), realiza mapeamento da produção acadêmica de dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. A pesquisadora apresenta descritivamente vários temas que são emudecidos nas pesquisas de pós-graduandos sobre formação docente:

[...] as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONG's, com população indígena e com a diversidade cultural. (p. 180).

Diante do exposto, fica sinalizada para os pesquisadores desta área a multiplicidade de possibilidades para realizar pesquisas no campo da formação que contemplem mais ampla e criticamente os múltiplos determinantes que interferem no contexto dos sistemas educacionais.

Entretanto, esse não é um exercício fácil e fluido, muitas resistências se colocam como obstáculo para limitar e frear os pesquisadores. Alguns deles são o próprio funcionamento e concepção das políticas de formação no Brasil que em sua essência se alinham com os interesses mercadológicos para educação. Esta questão será tratada no tópico a seguir.

Políticas de formação no Brasil: a influência dos organismos internacionais

Este tópico dará ênfase à influência dos organismos internacionais nas políticas de formação no Brasil. O que dá origem a diversos questionamentos, como por exemplo: Quais os parâmetros para conceber a formação de professores? Qual a concepção de escola, de professor e de aluno? De que forma se estabelecem os diálogos no processo de construção das diretrizes para o ensino?

A priori destaca-se que há convergência e alinhamento nos discursos dos organismos internacionais para as políticas de formação de professores. Os discursos aqui tratados tem materialidade nos documentos: relatório/manual, produto dos Fóruns sobre desenvolvimento na América Latina, organizado pelo Banco Mundial e o relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos).

Até mesmo uma análise rasa e superficial permite visualizar o que há por trás das demarcações, a nível internacional, que pretendem ditar as novas regras na educação. As duas organizações mencionadas que se debruçaram sobre as questões educacionais são instituições com visão exclusivamente econômica e desenvolvimentista. E essa face revela e justifica muitas medidas adotadas por essas novas recomendações políticas.

Um dos aspectos, passíveis de contestação, é o formato como esses relatórios/manuais são encarados pelas políticas nacionais. Em suma, são textos/receitas para a educação básica que devem ser unicamente cumpridos, jamais pensados ou questionados. Ou seja, um processo autoritário e mecânico que não dá conta das especificidades e singularidades que compõem o Brasil. Pensar a educação como um espaço democrático e participativo destoa completamente deste enredo.

O caráter segregador e agressivo percorre muitas partes do texto para justificar uma ‘motivação dos professores para um melhor desempenho’. No Banco Mundial é explicitado:

Para conseguir um importante progresso na melhoria da qualidade dos professores na América Latina, será necessário atrair candidatos de alto calibre, eliminar os de pior desempenho de forma contínua e sistemática e motivar os indivíduos a continuarem a aprimorar suas habilidades e dar o seu melhor ao longo da carreira. Esses três processos caracterizam o mercado de trabalho das profissões de grande prestígio em todos os países. Nos países com sistemas educacionais de alto desempenho, eles também funcionam para o magistério (2014, p. 40).

A palavra *eliminar* não apenas assusta, mas abre precedente para uma competição exacerbada e quiçá desenfreada para aqueles que pleiteiam a carreira. O acirramento entre trabalhadores/pares é uma tática de mercado muito própria no sistema capitalista.

O item *incentivo financeiro* aparece seguido do item *pressão por responsabilidades*, onde “as duas principais estratégias para recompensas financeiras diferenciadas são reformas no plano de carreira e pagamento de bonificações” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 43).

A proposta é aumentar os salários médios, através de uma escala salarial, pautada no desempenho. Assim, os professores com ‘baixo desempenho’ não receberiam remuneração ‘excessiva’ e as ‘pessoas mais talentosas’ teriam um incentivo mais sólido (BANCO MUNDIAL, 2014). O que precisa ser explicitado é: quem são esses professores talentosos e o que pode ser chamado de baixo desempenho ou de alto desempenho.

Se a ordem mundial converte para o âmbito educacional os interesses econômicos, logo, as escolas passam a ser vistas como empresas. E como tal, assumem um caráter ferozmente seletivo e menos humano, um caráter mecânico e não crítico. A preocupação central passa a ser o produto independente do processo, as metas alcançadas e os resultados bem sucedidos são as vitrines que expõem o modelo a ser imitado.

Como consequência disto, os professores passam a ser vistos como máquinas que, incansavelmente, tem por obrigação fazer com que os alunos (produtos) cheguem ao mercado com qualidade. Mercado este, que na lógica cruel do capital, necessita de pessoas, apenas tecnicamente preparadas para obedecer a comandos e cumprir metas. Desse modo, mantêm-se a estrutura capitalista, através da admissão de trabalhadores mal remunerados, no entanto, menos questionadores e mais passivos.

Há diversas formas eficazes de, aos poucos, transformar esse professor em máquina. Uma delas é a formação dos professores. E neste ponto a estratégia principal são os programas para capacitar os professores através das parcerias público-privadas. Em certos casos, empresas

assumem, de fato, as formações dos professores, e com isso, propagam seus valores e princípios que norteiam o funcionamento das escolas.

Nesta perspectiva, a análise pode avançar para o tópico seguinte. O qual irá discorrer sobre esse novo perfil do novo professor, formado a partir destas novas bases, em contraponto com a questão da formação do professor que alfabetiza. Serão analisadas as bases necessárias para formar o alfabetizador.

Formação de professores: o alfabetizador em questão

Neste momento objetiva-se estabelecer correlações entre a concepção incorporada pelas políticas de formação no Brasil e a concepção acerca dos parâmetros fundamentais na formação do professor que alfabetiza, a fim de constatar o nível de aproximação ou distanciamento entre as mesmas.

As obras de Emilia Ferreiro, de modo particular, a obra intitulada “Reflexões sobre a alfabetização, 2011”, diferencia-se das produções sobre alfabetização, pois não traz para o leitor nem um novo método, nem novos testes, nem nada que se pareça com uma solução pronta. Em outras palavras, não se constitui de uma sequência lógica e dogmaticamente organizada do passo a passo que deve se apropriar o alfabetizador para garantir o sucesso na alfabetização. Esta característica alerta para um aspecto divergente entre as políticas de formação atuais e os apontamentos feitos pela autora.

As políticas de formação mais recentes seguindo a tendência de uma lógica global e padronizada reforçam a ideia das cartilhas prontas. As quais, autoritariamente adentram as escolas desconsiderando a realidade local e os sujeitos docentes enquanto seres ativos no processo, capazes de planejar e reconfigurar os saberes para adaptá-los ao contexto específico.

As cartilhas prontas são ferramentas que sugerem atividades de ensino pré-estabelecidas, e isto entra em choque frontal com a defesa de Emilia Ferreiro (2011) quando esta afirma que, no processo de alfabetização, o professor deve incentivar, dentre tantas coisas, a escrita espontânea, pois esta é uma produção valiosíssima que necessita ser interpretada para posteriormente ser avaliada.

Desse modo, o professor que lida diretamente com a alfabetização precisa ser formado para enfrentar as adversidades das circunstâncias e as heterogeneidades próprias do interior de uma sala de aula. O excesso na padronização como forma de lidar com a aprendizagem dos

alunos acarreta na violação das particularidades de cada um, as quais aparecem em virtude das diferentes realidades e vivências.

Esta é outra questão que merece destaque, a capacidade de ter empatia pela vida social dos alunos. Considerar que, para além dos muros da escola, há uma série de estímulos e experiências que exercem influência no aprender. De modo que tratar os alunos como ‘iguais’ em potencial - conforme a concepção das políticas de formação - traz prejuízos para aqueles com menores possibilidades sociais de aprendizado. Segundo Ferreiro (2011, p. 58): “A criança que cresce em um meio letrado está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações”.

Dessa maneira, fica evidente que, assim como a vida social dos alunos influencia no aprendizado, do mesmo modo, a escola não é o único espaço que possibilita o aprendizado. Nesse sentido, a ênfase nos métodos e controle sistemático do ensino e aprendizagem podem significar um esforço desnecessário no campo da formação de professores.

As pesquisas realizadas nos obrigam a abandonar a ideia de que a leitura e a escrita devam ser consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser “ensinado” e cuja “aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas (FERREIRO, 2011, p. 46).

Depreende-se da assertiva que o retorno ou aproximação aos métodos tecnicistas, cujo fim busca eficiência por meio do treinamento de habilidades e competências sem a criticidade necessária para momentos de reflexão, trazem prejuízos ao aprendizado da leitura e escrita.

Aliás, ainda de acordo com a autora, dar centralidade aos métodos desconsidera as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. O método não pode criar conhecimento. É preciso ir além dos métodos. “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2011, p. 44).

Por fim, divergem por completo as concepções quanto à priorização de processos e resultados ao compararmos as bases educacionais desde a década de 1990 e as bases demarcadas por Emilia Ferreiro no trato da formação dos professores alfabetizadores.

Enquanto as políticas nacionais reforçam a busca acelerada por resultados com vistas à correspondência positiva no que tange as avaliações de larga escala, Emilia Ferreiro (2011) alerta para imperiosa atenção que deve ser destinada aos processos e intenções que possibilitam uma avaliação dos resultados mais coerente e justa.

O enfoque nos resultados atropela os processos e sugere que para o alcance dos fins não importam os meios. Isto leva os professores a buscarem apressadamente o produto sem espaços para constatar os avanços individuais, os limites e possibilidades que cercam o caminho

pedagógico. A educação pública passa a ter, na prática, maior preocupação com as prestações de conta burocráticas de ensino do que com o aprendizado de seus alunos.

Considerações Finais

As concepções destacadas no último tópico deste estudo evidenciam divergências quanto à forma de conceber a sociedade, o homem e a educação. Enquanto as políticas nacionais priorizam os marcos econômicos em detrimento das demais esferas da vida humana, os parâmetros de formação para os professores que alfabetizam priorizam os marcos da verdadeira aprendizagem, a qual deve ter como alvo todos os sujeitos sociais que constituem a sociedade e, de modo especial, àqueles com poucos recursos financeiros para vivenciar possibilidades de aprendizado fora do contexto escolar.

Destaca-se que, a forma de conceber a vida e de posicionar-se politicamente não pela manutenção da ordem, mas pelo enfrentamento diário contra as imposições políticas, são determinantes na composição de uma frente, onde educadores e pesquisadores podem frear os ditames políticos e pressões sociais que visam apenas à derrocada cada vez mais profunda para o processo de mercadorização da educação.

Em suma, neste estudo conclui-se que há um grau de distanciamento que demarca oposição entre as concepções analisadas. Nesse sentido, a concepção acerca dos parâmetros para a formação dos professores que alfabetizam segue a contra mão da lógica em que se pautam as políticas educacionais de formação no Brasil.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre a Formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Formação Docente - Revista Brasileira de pesquisa sobre Docente**, v.1, n.1, MP.41-56, ago./dez.2009.

BANCO MUNDIAL. **Professores Excelentes.** Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Disponível em <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em 28 dez. 2018.



EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Profissionalização. Da palavra à política. In MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. EVANGELISTA, M. O. **Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares.** (Org.). Porto Editora, P. 27- 45. Porto, Portugal, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011.

KOSIK, Karel. Reprodução espiritual e racional da realidade. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

OCDE. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page1. Acesso em 03 de jan.2019.

UM BREVE PANORAMA DAS PESQUISAS PRODUZIDAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS (2008 – 2018)

Mariane Ocanha¹

Patrícia Sandalo Pereira²

Resumo

As mudanças enfrentadas pela sociedade atual afetam as escolas e, consequentemente, faz-se necessário repensar a formação de professores. Nesse sentido, esse trabalho apresenta um breve panorama das pesquisas produzidas sobre a formação docente no ensino de Ciências, no período de 2008 a 2018 e traz algumas reflexões para que possa subsidiar o repensar dessa formação. Para tanto, dentro de uma abordagem qualitativa, adotamos como metodologia, o estado da arte. Assim, destes levantamentos encontramos no Portal da CAPES, 24 trabalhos sobre formação docente nos Programas de Pós-Graduação que tem a área de concentração Ensino de Ciências. O mapeamento possibilitou verificar que todas as pesquisas encontradas são em nível de mestrado, sendo 10 no mestrado acadêmico e 14 no mestrado profissional. A partir dessas pesquisas, por meio dos resumos, buscamos identificar indícios da formação crítica reflexiva. Esses indícios foram encontrados em cinco trabalhos, que passaram a ser o nosso *corpus*. Após análise, constatamos que a quantidade de pesquisas encontradas neste trabalho aponta para uma carência de estudos nesta direção. Portanto, apontamos a formação crítica reflexiva, como uma alternativa para a nova formação docente, pois ela é capaz de promover uma prática em que o professor pode repensar suas ações e modificar-se a partir de sua própria reflexão.

Palavras-chave: Ensino; Formação de Professores; Prática Reflexiva Crítica.

Abstract

The changes faced by today's society affect schools and, consequently, it is necessary to rethink the teachers training. This paper presents a brief overview of the research produced on teacher education in the teaching of science, from 2008 to 2018 and brings some reflections so that it can subsidize the rethinking of this training. Therefore, within a qualitative approach, we adopt the state of the art as methodology. Thus, we find in the site of the Higher Education Personal Improvement Coordination (CAPES), 24 works on teacher training in the Graduate Programs that has the area of Science Teaching concentration. The mapping made it possible to verify that all the researches found are at master's level, being 10 in the academic master's degree and 14 in the professional master's degree. From these researchers, through the abstracts, we seek to identify evidence of reflexive critical formation. These evidences were found in five papers, which became our corpus. After analysis, we find that the amount of research found in this study points to a lack of studies in this direction. Therefore, we point to reflexive critical

¹ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Email: mariane.ocanha@ifms.edu.br.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Email: patricia.pereira@ufms.br.

formation as an alternative to the new teacher training, since it is capable of promoting a practice in which the teacher can rethink his actions and modify himself from his own reflection.

Keywords: Teaching; Teachers Training; Reflexive Critical Practice.

Introdução

A sociedade passou e passa por constantes mudanças em todos os setores, o que afeta o campo do ensino e interfere na maneira como deve acontecer a formação docente. Franco (2008) aponta que a formação de professores, precisa se adequar às mudanças na representação social do professor, mas que isso é um processo difícil.

Visto a necessidade de atualização dos professores, de se repensar a formação docente e a sua importância para a sociedade, buscou-se responder a seguinte questão: *Como podemos repensar a formação docente no ensino de Ciências, a partir dos trabalhos produzidos no período de 2008 a 2018?*

O período foi escolhido pensando em mapear como a formação docente vem sendo discutida na última década no ensino de Ciências, principalmente diante da afirmação de Soares e Mendes Sobrinho (2016, p. 323) que apontam que,

Historicamente, a formação de professores [...] tem sido alvo de preocupações e objeto de estudo em diferentes pesquisas, [...] as quais têm ilustrado que esse é um campo ainda em processo de constituição, povoado por tensões e especificidades.

Os autores afirmam que, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada, são colocados novos desafios e sugerem para essa realidade a utilização de “situações formativas que pressupõem a reflexão pessoal e coletiva de forma processual, enquanto instrumento de conscientização progressiva de desenvolvimento profissional” (SOARES; MENDES SOBRINHO, 2016, p. 323).

Neste artigo trazemos como embasamento teórico, os seguintes autores: Azzi (2005), Charlot (2014), Franco (2008), Garrido (2002), Ibiapina (2012), Pimenta (2005), Soares e Mendes Sobrinho (2016), Zeichner (2008).

A formação docente e a reflexão

A modernização econômica e social promove mudanças, inclusive no âmbito escolar e faz com que predomine exigências de eficácia e qualidade no cenário da educação. Aliado a

isso, tem-se um crescente desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Esses fatores têm consequências sobre a profissão docente, no que diz respeito à sua posição enquanto profissional, ao seu público de alunos e às suas práticas (CHARLOT, 2014), ou seja, as mudanças enfrentadas pela sociedade atual afetam as escolas e, consequentemente, faz-se necessário repensar a formação docente.

Pimenta (2005) considera que é necessário repensar a formação de professores, partindo do pressuposto de que a sociedade contemporânea, cada vez mais precisa do trabalho docente, enquanto mediador dos processos constitutivos da cidadania dos alunos. Para a autora, “repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]” (PIMENTA, 2005, p. 15).

A formação de professores, de acordo com Azzi (2005, p. 35) é “uma questão bastante relevante e desafiadora para aqueles que se preocupam com uma escola de qualidade [...]. Tal escola demanda professores que dominem o processo de seu trabalho: o trabalho docente”, ou seja, o que a autora está querendo dizer é que o professor é o responsável junto aos seus alunos pelo processo de ensino-aprendizagem. Ela enfatiza ainda que “[...] o trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2005, p. 42).

Na visão da autora para se ter um ensino de qualidade, um dos fatores necessários é um professor qualificado, que para ela significa que o professor deve “[...] possuir conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem” (AZZI, 2005, p. 56), então é por esse motivo que deve-se investir na formação continuada e na formação de novos professores.

Considerando a formação de professores para a educação básica, Ibiapina (2012) aponta que é necessário expandir as práticas dos docentes e transformar os contextos em que atuam ou atuarão. A autora defende a prática reflexiva crítica e colaborativa, pois é por meio dela que os professores são capazes de sair do lugar em que se encontram, e vivenciar uma formação que vai além de ações isoladas e dissociadas dos contextos escolares. Trata-se de uma formação que não se reduz às teorias, mas que promove a vivência prática.

Seguindo esse raciocínio, Franco (2008, p. 113) diz que o professor,

[...] passa a ser requisitado como um profissional crítico e criativo, pesquisador de sua prática, envolvido com questões político-sociais, numa

perspectiva de inclusão de toda diversidade cultural emergente, para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa.

Corroboramos com a autora, pois temos consciência de que o professor é hoje um profissional que deve resolver os problemas e, para tanto, precisa adaptar-se a cada contexto. Sendo assim, o professor precisa ser um profissional reflexivo.

O conceito de professor como profissional reflexivo para Zeichner (2008, p. 539), “significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”.

Pensando nesse novo profissional, entendemos que é necessário que o ensino se transforme em um campo de pesquisa, conforme aponta Garrido (2002). A autora defende que a postura do professor enquanto profissional reflexivo/investigativo, “abre a possibilidade para a transformação da escola num espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional aberto a projetos emancipatórios” (GARRIDO, 2002, p. 139).

Com base nos autores apresentados, pode-se observar que uma das tendências para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada aponta para o professor enquanto profissional crítico e reflexivo, capaz de tomar decisões e refletir sobre sua prática docente.

Tendo em vista essa nova tendência, buscamos ver se ela está presente nas pesquisas desenvolvidas na área de Ensino de Ciências no período de 2008 a 2018.

As pesquisas produzidas sobre formação docente no Ensino de Ciências

Para respondermos à questão apontada anteriormente, no intuito de apresentarmos um quadro panorâmico das pesquisas que falam sobre formação docente no Ensino de Ciências, adotamos o estado da arte como referencial metodológico.

De acordo com Melo (2006, p. 62),

Esses estudos de mapeamento do estado de conhecimento de uma determinada área acadêmica, em diferentes épocas e lugares, buscam identificar e analisar tendências temáticas e metodológicas e principais resultados, tomando como material de análise, estudos específicos, traduzidos em artigos, publicações em anais e, especialmente, em dissertações e teses acadêmicas.

Além disso, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, visto as características descritivas da investigação, dando-se maior importância ao significado do processo. Com base no que foi exposto, a pesquisa foi realizada em três etapas:

- 1) Mapeamento das produções brasileiras sobre a temática formação docente na área de Ensino de Ciências;
- 2) Identificação das pesquisas que apontam para a formação crítica reflexiva;
- 3) Análise documental das pesquisas identificadas.

Inicialmente, fizemos um levantamento no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³. Para o mapeamento das produções, utilizamos a palavra-chave “formação docente” e selecionamos a área de concentração Ensino de Ciências. Como resultado encontramos um total de 24 dissertações, sendo 10 no mestrado acadêmico e 14 no mestrado profissional.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo das dissertações e teses que foram produzidas envolvendo a formação docente no Ensino de Ciências na última década.

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre formação docente no Ensino de Ciências

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL/ANO
2008	-	-	00
2009	-	-	00
2010	-	-	00
2011	-	-	00
2012	-	-	00
2013	-	2	02
2014	-	-	00
2015	-	5	05
2016	-	6	06
2017	-	5	05
2018	-	6	06
Total	00	24	24

Fonte: Banco de Teses da Capes

Podemos observar que, não houveram publicações de teses no período fixado, o que aponta para uma carência de pesquisas para a temática formação docente na área de Ensino de Ciências. As dissertações envolvendo a temática surgiram em 2013 e depois houve um aumento no período de 2015 a 2018, mas mesmo assim muito pequeno, dada a importância da formação de professores na área de ensino de Ciências.

³ Disponível em <catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2018.

Para realização da segunda e terceira etapas da pesquisa, foram analisados os resumos das 24 dissertações mapeadas, a fim de identificar indícios da formação crítica reflexiva. O resultado está apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Dissertações que apresentam a formação crítica reflexiva

ANO	DISSERTAÇÕES
2015	MACIEL, Acta Maiara Evangelista. Blogs como Espaços de Autoria: potencialidades para a reflexão e ressignificação da prática docente de professores de Ciências. 61 f. Mestrado em Educação em Ciências. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – BA.
	CANABARRO, Paulo Henrique Oliveira. A contribuição do Pibid na Formação de Professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática. 109 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília, Brasília - DF.
2016	SILVA, Nara Alinne Nobre da. Formação de Professores: reflexões sobre a prática docente como proposta para a elaboração de módulo instrucional. 208 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis - GO.
	LOPES, Ranib Aparecida dos Santos. Formação docente e ensino aprendizagem de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental, no Estado de Goiás. 156 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis - GO.
2017	CUNHA, Cibele Faria. Análise de discurso nos portfólios do Pibid/Unifei: marcas de reflexão e de autoria. 141 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Itajubá, Itajubá - MG.

Fonte: Banco de Teses da Capes

Apresentamos a seguir, uma breve descrição de cada dissertação, destacando a parte reflexiva presente nos trabalhos.

Maciel (2015) analisou a autoria de professores em blogs, acreditando no seu potencial para a formação docente. Tal fato deu-se a partir da verificação de trabalhos que utilizaram os blogs como recurso para a reflexão e prática. Nesse contexto, a autora considera que a interação social potencializa a reflexão e utiliza Zeichner (2008) para salientar a importância da reflexão ocorrer na coletividade. Assim, buscou responder como a autoria de professores em blogs favorece a reflexão e ressignificação da prática docente dos professores de Ciências e obteve, como um dos resultados, a verificação da importância da escrita colaborativa na formação continuada de professores de Ciências, devido à reflexão compartilhada.

Canabarro (2015) investigou a possibilidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) propiciar a formação de professores-pesquisadores, capazes de refletir sobre sua prática docente, atuar em sua própria formação e serem também professores reflexivos. Seus resultados apontaram para a importância dessa formação e da articulação teoria e prática, por meio da reflexão da ação docente, baseando-se em Schön (1992).

Silva (2016) defende o papel do professor reflexivo e considera a reflexão da prática docente como um instrumento metodológico para repensá-la e melhorar, dentre outras coisas, a qualidade do trabalho educativo crítico. O autor afirma que o professor reflexivo é aquele que

atua de forma crítica e ativa, buscando solucionar problemas de sua prática docente. Utilizou como referencial teórico, Pimenta e Ghedin (2002) para discutir o professor reflexivo e Zeichner (2008) em relação a reflexão. Com seu trabalho, visou contribuir com a formação reflexiva de um grupo de professores de Química, Biologia e Sociologia de uma escola pública da rede estadual de Goiás.

Lopes (2016) investigou a formação docente (inicial e continuada), a prática pedagógica, as condições de trabalho e a aprendizagem de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, uma das atividades desenvolvidas foi a implementação de quatro encontros de formação continuada para professores, na perspectiva da formação do profissional reflexivo. Essa perspectiva foi adotada fundamentando-se em Nóvoa (1995, p. 25) quando afirma que “a formação de professores não deve ser vista como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa”. Concluiu, por meio das reflexões promovidas com os professores, que é fundamental repensar os modelos de formação vigentes.

Cunha (2017) investigou marcas de reflexão e de autoria que emergiram de portfólios produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência de quatro subprojetos do PIBID da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), nos anos de 2014 e 2015. A autora utilizou Zeichner (2008) como referencial teórico para o conceito de reflexão. Concluiu que, o uso de portfólios e outros registros reflexivos são estratégias/instrumentos capazes de propiciar reflexão e modificações da posição de autor pelos sujeitos envolvidos no processo.

Podemos observar que, nos cinco trabalhos analisados, os autores destacaram a importância da prática reflexiva no trabalho docente e em sua formação, porém, muito ainda precisa ser feito no cenário da educação.

Considerações Finais

Considerando-se a escola contemporânea, pode-se constatar pelos autores utilizados como referencial teórico neste artigo, que a formação docente necessita de transformações para que acompanhe as mudanças enfrentadas pelos professores, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto profissional.

Pelos dados apresentados das pesquisas que foram desenvolvidas no período de 2008 a 2018, nos programas de pós-graduação na área de Ensino de Ciências presentes no Portal da

CAPES, podemos verificar que são poucas envolvendo a formação docente, principalmente em relação a formação crítica reflexiva.

Conforme pudemos observar, encontramos cinco pesquisas, são elas: Maciel (2015), Canabarro (2015), Silva (2016), Lopes (2016) e Cunha (2017), o que aponta para a necessidade de se ampliar esse campo de pesquisa.

Um ponto a ser destacado nessas pesquisas é a utilização da reflexão na profissão e na formação docente. Pudemos identificar que uma alternativa proposta por diversos autores, é a busca pela prática reflexiva crítica, que pretende tornar o professor, um profissional capaz de repensar suas ações e modificar-se a partir de sua própria reflexão, considerando seu contexto social.

Para que isso aconteça, é preciso entender o professor no contexto atual e as novas tendências, para então repensar sua formação inicial e continuada, e cabe aos programas de formação inicial e continuada se adequarem dando a esses docentes, o necessário para serem bons profissionais diante das transformações. Portanto, apontamos a formação crítica reflexiva, como uma alternativa para a nova formação docente, pois ela é capaz de promover uma prática em que o professor pode repensar suas ações e modificar-se a partir de sua própria reflexão.

Referências

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-60.

CANABARRO, P. H. O. **A contribuição do Pibid na Formação de Professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática**. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos) 1,6 Mb; e-Pub.

CUNHA, C. F. **Análise de discurso nos portfólios do Pibid/Unifei: marcas de reflexão e de autoria**. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Federal de Itajubá, Itajubá – MG, 2017.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, jan/ abr, 2008, p. 109 – 126.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P.

(orgs). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Cengage Learning, 2002, p. 125-141.

IBIAPINA, I. M. L. M. Interfaces entre saber, fazer e sentir-se professor: uma questão de Método? In: **Livro 2 – XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas-SP: Junqueira & Marin Editores, 2012, p. 6446 - 6469.

LOPES, R. A. S. **Formação docente e ensino aprendizagem de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental, no Estado de Goiás**. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO, 2016.

MACIEL, A. M. E. **Blogs como Espaços de Autoria: potencialidades para a reflexão e ressignificação da prática docente de professores de Ciências**. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – BA, 2015.

MELO, M. V. **Três décadas de pesquisas em Educação Matemática na Unicamp**: um estudo histórico a partir de teses e dissertações. Campinas: Unicamp, 2006.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, N. A. N. **Formação de Professores: reflexões sobre a prática docente como proposta para a elaboração de módulo instrucional**. 208 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO, 2016.

SOARES, A. M. F., MENDES SOBRINHO, J. A. C. A pesquisa-ação como possibilidade formativa: discutindo processos, analisando as primeiras impressões. In: IBIAPINA, I. M. L. M., BANDEIRA, H. M. M., ARAÚJO, F. A. M. (orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 321 – 351.

SCHÖN, D.A. Formar professores reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535 – 554, maio/ago. 2008.

CURSO DE LIBRAS INSTRUMENTAL: UM PANORAMA DOS PARTICIPANTES

Joicemara Severo Silveira¹

Denise Francielle Dumke de Lima²

Luiza Gabriela Tressoldi³

Resumo

A Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada no ano de 2002, mediante legislação federal nº 10.436, como meio legal de comunicação com a pessoa surda. De modalidade visual-espacial, organizada com estrutura e gramática própria, por isso, torna-se essencial a difusão deste meio comunicativo em contextos sociais e educacionais. O trabalho a ser apresentado tem a proposta de registrar um panorama da situação do Curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ofertado no período de 2011 a 2018 em uma Universidade Estadual, localizada no interior do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo; bibliográfico e documental. O aporte teórico a ser apresentado tem base nas legislações federais vigentes e nos estudos de autores da área. Neste âmbito, os dados coletados e apresentados foram obtidos de uma análise de documentos ao longo dos oito anos (utilizando-se do processo de inscrição até a conclusão anual do curso), divididos nas seguintes categorias: característica dos cursistas conforme a área de atuação; número de inscritos em cada ano; número de desistentes e por fim o número de concluintes. Percebeu-se que devido à grande procura do “Curso de Libras Instrumental” é de suma importância à oferta de formação nesta área, uma vez que ainda se encontram lacunas e fragilidades no processo inclusivo da pessoa surda. Evidenciou-se que a desistência ocorre nas primeiras semanas por ser um curso de longa duração, exigindo dedicação extraclasse. Os cursistas que continuam seus estudos prosseguem com êxito, sendo ínfimo o número de reprovação, assim os aprovados têm opção de dar continuidade aos estudos, avançando para o nível intermediário e avançado.

Palavras-chave: Acessibilidade linguística, Língua de Sinais, Língua Brasileira de Sinais, Curso de Libras, Processo de ensino/aprendizagem

Abstract

The Brazilian sign language was regulated in 2002, through the federal legislation nº 10.436, as a legal means of communication with the deaf person. Having its own structure and grammar of visual-spatial modality, it is essential to consolidate this communicative medium in social and educational contexts. The aim of the work at hand is to provide teachers with an overview of the situation of the Brazilian Course of Sign Language (Libras) offered from 2011 to 2018 at a State University located in the interior region of Paraná. This is a qualitative research, bibliographic and documentary. The theoretical contribution of this research is based on the current federal legislations and on the studies of authors in the field. In this context, the data collected and presented were obtained from an analysis of documents over the past eight years

¹ Mestranda Universidade Estadual de Maringá (PPE – UEM, orientadora Dr^a Nerli N. R. Mori), colaboradora do PEE/ Unioeste Toledo, joice.ssilveira@hotmail.com

² Especialista em Libras (IEP), Especialista em Educação Especial (Dinâmica), colaboradora do PEE/Unioeste Toledo, denisedumke4@hotmail.com

³ Acadêmica de Serviço Social (Unioeste/ Toledo), bolsista do projeto: Jogos Didáticos Adaptados, colaboradora do PEE/ Unioeste Toledo, luiza_tressoldi@hotmail.com

(using the enrolment process until the end of the annual course), divided into the following categories: characteristics of the trainees according to the area of activity; number of participants in each year; number of drop-outs and finally the number of graduates. It was noticed that due to the great demand of the "LIBRAS Instrumental Course", it is of great importance to offer training in this area, since there are still gaps and weaknesses in the inclusive process of the deaf person. It was evidenced that the withdrawal occurs in the first weeks because it is a long-term course, requiring extra-class dedication, the trainees who continue their studies stay committed, and the number of unsuccessful trainees is negligible, so the ones who were approved have the choice to continue the studies, advancing to the intermediate and advanced levels.

Keywords: Language accessibility, Sign Language, Brazilian Sign Language, Brazilian Sign Language course, teaching/learning process

Introdução

A Legislação Brasileira divide a educação em dois níveis: Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior. Esse nível tem por finalidade manter a tríade: ensino/pesquisa/extensão, para tanto tal responsabilidade está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (MEC,1996). Em seu artigo nº43 que define suas finalidades, destaca-se o inciso II - mencionando o **ensino**, inciso III - referindo-se à **pesquisa** e o inciso VII - trata da **extensão universitária**.

II – formar diplomados nas diferentes áreas do 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;

[...]

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Ainda sobre essa tríade universitária, no ano de 2008, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior ressaltam que cabe a promoção do acesso e permanência dos alunos em cursos superiores envolvendo

o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos

processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17)

Os colaboradores de uma Universidade Estadual situada no Oeste do Paraná propuseram no ano de 2011, (como uma ação de extensão universitária), o Curso de Extensão: Libras Instrumental criado pela necessidade de difundir a Língua de Sinais no âmbito de fortalecer a educação inclusiva, visto que é através da língua visual que o surdo tem acesso às informações.

O trabalho que segue no primeiro momento demonstra a situação de difusão da Língua de Sinais no contexto brasileiro e suas principais legislações, posteriormente descreve um panorama do Curso de Libras Instrumental ofertado ao longo dos últimos oito anos, por fim as análises apresentadas, resultam do levantamento de dados documentais, referente aos cursistas.

Assim, em uma explanação do quadro organizacional do Curso de Libras Instrumental ofertado desde 2011, optou-se por um recorte nas análises de dados entre 2011 a 2018, uma vez que o curso no ano de 2019 está em processo de inscrições sem ainda apresentar resultados.

Contexto Histórico: difusão da Língua Brasileira de Sinais

O resgate histórico registra nos últimos anos lutas constantes pela educação de surdos e valorização do uso da Língua de Sinais. Tais ações, são garantidas mediante a lei federal nº 10.436/2002 e regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005, também alguns aspectos nesta área são mencionados no Estatuto da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015.

A oficialização da Libras no ano de 2002, e o decreto no ano de 2005 que garante a difusão da Língua de Sinais no capítulo IV no artigo 14, assegura o acesso à comunicação e à informação, promovendo o curso de capacitação de professores e difundindo o ensino e o uso desta língua.

A autora Gesser (2012) corrobora com o exposto acima, afirmando que:

O estudo científico da legitimidade das línguas de sinais e o reconhecimento via órgão público com a oficialização da LIBRAS são os argumentos que permitiram a grande virada na vida dos surdos no Brasil, gerando mais aberturas para repensar a educação de surdos. (GESSER, 2012, p. 94)

No âmbito do ensino de uma segunda língua, Pereira (et. al, 2011, p.111) salienta que na década de 80 “[...] a aquisição de uma língua era considerada um processo mecânico de formação de hábitos. Ao aluno não era permitido errar.” A busca por metodologias alternativas

que valorizam a aprendizagem de outra língua e o uso em um contexto cotidiano é ampliada no ano de 2000.

Neste viés, os cursos de Libras também começam a mudar suas formas de ensino. Ganham destaque os livros e metodologias que trabalham o ensino da Libras em contexto, pois “O foco do ensino passa a ser o uso da língua, o que deu origem ao método comunicativo, cujo objetivo é ensinar o aluno a se comunicar (PEREIRA, et. al, 2011, p. 111, *apud* MARTINS – CESTARO, 1999).

Os professores (tanto ouvintes, quanto surdos) nos cursos de formação, disciplinas curriculares e o ensino de Libras para comunicação, iniciam uma nova abordagem em que o foco não trata apenas da aquisição de vocabulários, mas sim propõem possibilidade de comunicação e uso do vocabulário aprendido em situação cotidiana.

Segundo Gesser (2012, p. 15) “O ensino de uma língua envolve a *conexão* entre língua e cultura, a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes”. Diante desta abordagem contextual ensinar Libras requer além de aprender sinais, é ter a possibilidade de acesso a outra cultura que tem na percepção visual o foco para disseminação de informações e valorização cultural.

O Curso de Língua Brasileira de Sinais: Panorama de oito anos

A sugestão inicial do curso era oportunizar a comunidade universitária e a comunidade externa um ambiente favorável para aquisição da Libras e exercitação do vocabulário aprendido, mediado por profissionais qualificados. Para tanto, foi proposto no ano de 2011 um projeto de extensão que ofertou o curso de Libras Instrumental na modalidade básico, coordenado pela professora ouvinte efetiva da instituição.

Nos anos decorrentes, com a contribuição de outros colaboradores da área, o curso foi disponibilizado de modo gratuito aos interessados, tendo como objetivo principal ofertar aos cursistas o aprendizado da Língua de Sinais como forma de ampliar o conhecimento e efetivar a inclusão das pessoas surdas, uma vez que ao término do curso o aluno deverá ter a capacidade de comunicar-se em Libras.

Dentre os oito anos que seguiram a oferta do curso, destacamos que no ano de 2014 a instituição ofertou 2 modalidades sendo:

- Curso Instrumental Básico: foco na comunicação com a pessoa surda (ofertado a cada ano, exceto 2015, pois os alunos concentraram-se na capacitação profissionalizante);
- Curso profissionalizante: foco para formação de intérpretes (totalizando 3 anos: básico - 2014, intermediário – 2015, avançado – 2016);

Diante destas possibilidades de integração o cursista entra em contato com a língua e a cultura da pessoa surda através do ensino formal, por intermédio de métodos e técnicas relativas ao ensino/aprendizagem, organizados em forma de novos conhecimentos e em ações de teoria e prática.

Segundo Pereira (et. al, 2011, p. 112) “Ao usar a Libras, os aprendizes terão a oportunidade não só de entender e produzir os sinais, mas também de combiná-los em estruturas frasais e em pequenos relatos”. Assim, a equipe do projeto almeja a efetivação da acessibilidade linguística para a pessoa surda, uma vez que quanto mais pessoas conhecedoras e fluentes, mais os surdos terão a oportunidade de inserção e uso efetivo de comunicação em sua própria língua.

Devido à grande procura pelo curso e a falta de profissionais e instituições, que disponibilizem estudos nesta área foi crescente a demanda anual.

Ressalta-se ser o curso de Libras a motivação e possibilidade formal de aprendizado e que os vocabulários aprendidos em sala devem ir além do contexto educacional, transcendendo os limites educacionais para o contato com a comunidade surda, revisão de vocabulários e exercitação cotidiana. Para Gesser (2012, p. 75-76) “Todo aluno participante de um curso formal de aprendizagem de LIBRAS tem também de ter a oportunidade de interagir com outros surdos para além das paredes de sala de aula”.

O alcance de um bom desempenho dos cursistas exige a consciência de que seu estudo não deve partir somente do momento em sala, mas sim pautar-se na busca de conhecimentos mais amplos.

Encaminhamentos Metodológicos

O trabalho apresentado trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, bibliográfica e documental, voltada para um levantamento de dados que descreve o panorama dos alunos frequentadores do curso de Libras ofertado em uma instituição pública ao longo de oito anos.

Como aporte teórico foi realizado uma pesquisa bibliográfica sobre a Língua Brasileira de Sinais, a valorização e difusão dessa, bem como situações de ensino/aprendizado de alunos ouvintes interessados no aprendizado da Língua de Sinais.

Os dados apresentados resultam de uma pesquisa documental, coletada durante os oito anos que o curso foi ofertado. Dentre os documentos pesquisados foram analisados: ficha de inscrição, projeto de extensão, relatórios finais e livro de certificados.

Para Gil (2002, p. 46)

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

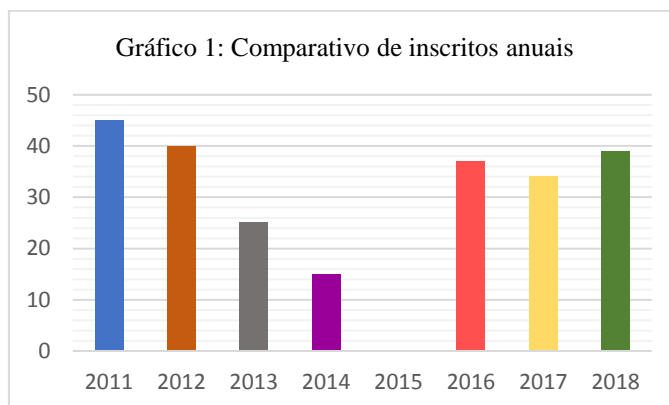
Assim, destaca-se a importância da pesquisa realizada para continuidade da oferta do curso de extensão, contribuindo para a divulgação da Libras e registro histórico das atividades realizadas dando credibilidade ao trabalho realizado ao longo dos anos, constituindo e materializando ações de extensão como acervo histórico do curso de libras.

Resultados

Diante da análise dos dados coletados optou-se por apresentar os resultados divididos em quatro categorias: caracterização dos cursistas conforme a área de atuação; número de inscritos em cada ano; número de desistentes e por fim o número de concluintes em cada módulo.

Quanto a **caracterização dos cursistas** buscou-se compreender a intencionalidade dos sujeitos que demonstram interesse em estudar Libras a partir de suas experiências de vida. A autora Gesser (2012) divide as pessoas motivadas por três categorias diferentes: profissional, educacional e pessoal. A pesquisa apresentada, constatou que o público interessado pelo curso de Libras é concentrado no âmbito de interesses profissionais, geralmente ligados ao campo educacionais, sendo principalmente professores e acadêmicos de licenciatura.

Com relação ao **número de inscritos**, apresentam-se os seguintes dados:

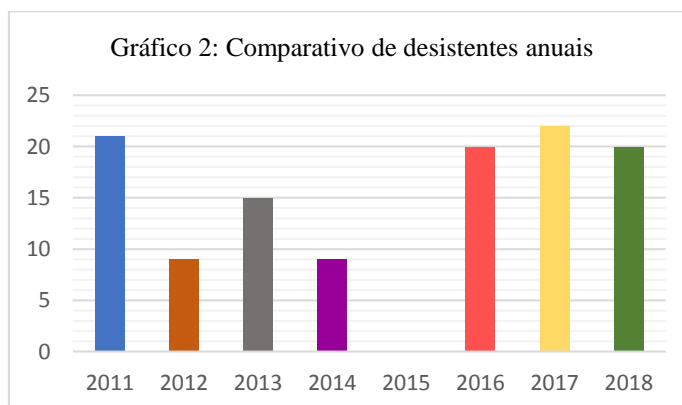


Fonte: elaborado pelos autores

Observou-se que no ano de 2014 o número de inscritos foi menor devido a oferta (pela mesma instituição) do curso profissionalizante para formação de intérprete, assim os alunos foram divididos de acordo com seus interesses: objetivo na comunicação/aprendizado da língua ou capacitação profissional. É importante destacar que no ano de 2015 não foi ofertado o curso básico devido a continuidade do curso profissionalizante, logo os gráficos apresentados seguem sem dados desse ano, pois os dados analisados foram centrados apenas no curso básico de Libras.

No período de 2016 a 2018 percebe-se a crescente procura pelo módulo básico, salvo ainda que em 2018, a Escola Bilíngue da cidade não ofertou tal formação, sendo a instituição estadual única no município a disponibilizá-la

Na **categoria do número de desistências**, conforme dados abaixo

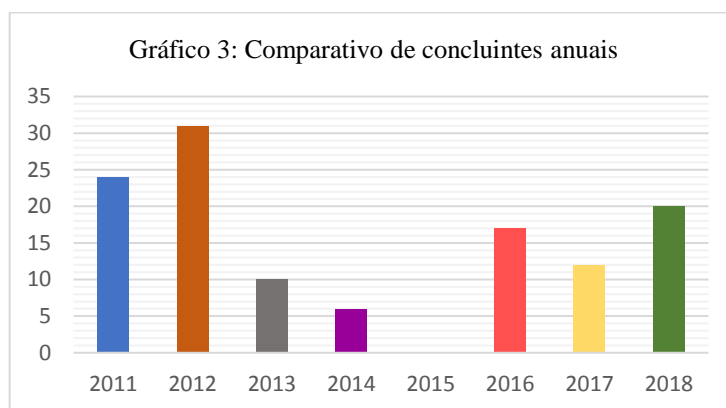


Fonte: elaborado pelos autores

Justifica-se o número de desistências por conta das barreiras enfrentadas no decorrer dos dias, em especial o aprendizado de uma língua em outra modalidade. Assim, “Conceber uma língua espacialmente, usando mãos e olhos para produzi-la, envolve além do desafio inerente de aprender línguas, um deslocamento de paradigma para os ouvintes”. (GESSER, 2012, p. 70).

O aluno ouvinte está acostumado com a comunicação de uma língua oral-auditiva, utilizada em um canal de percepções em que as informações chegam por intermédio de ondas sonoras, no entanto o aprendizado da Língua de Sinais trata da exercitação visual, pois a Libras concentra-se na estrutura de percepções visuais com organização no espaço do sinalizador (ao produzir o sinal) e do sinalizante (ao receber a informação).

A última categoria analisa o **número de concluintes**, conforme segue gráfico:



Fonte: elaborado pelos autores

Por tratar-se de um curso de longa duração e que exige dedicação extraclasse são poucos os cursistas que dão continuidade aos estudos, avançando para o nível Intermediário. Além do contato com a Libras e aquisição de vocabulários os cursistas precisam estar disponíveis para inserção à comunidade surda local, pois

Cabe ressaltar que um curso básico de Libras deve possibilitar aos alunos não apenas o aprendizado da Libras, mas também um panorama que contemple o percurso histórico das línguas de sinais na educação de Surdos, aspectos culturais das comunidades Surdas e aspectos linguísticos da Libras. (PEREIRA, et.al, 2011, p.113)

A margem entre 40% a 50% dos concluintes no módulo básico garante a continuidade de oferta nos cursos de extensão, pois além da demanda inicial dos interessados observa-se que

os que concluem os estudos continuam motivados em utilizar a língua e procurar por práticas de exercitação do vocabulário aprendido.

Considerações Finais

Ações que promovam a difusão da Língua Brasileira de Sinais garantem a acessibilidade linguística à pessoa surda, pois a partir do momento que se elevam o número de sinalizantes conhecedores desta língua visual a inclusão é efetivada. Desta forma, a pesquisa apresentada concretiza os dados da constante procura pelo aprendizado desta língua que é oficial no Brasil.

Ainda, torna-se evidente que a partir do momento que o outro (ouvinte) entra em contato com uma nova cultura de experiências visuais, o processo de inclusão acontece naturalmente criando uma empatia tanto no contexto educacional, quanto no contexto social. Comunicar-se em Libras é parte essencial do processo de mediação com a pessoa surda, pois é uma forma de respeito à sua condição linguística.

Referência

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 11/02/2019.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva**. DF: MEC/ Seesp, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 11/02/2019.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a lei 10.436/2002 que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso 13/02/2019

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPAR, Priscilla; NAKASATO, Ricardo. **Libras: Conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SABERES DOCENTES: UMA BREVE REVISÃO

LEVANDOVSKI, Ana Rita¹

PASSOS, Marinez Meneghello²

Resumo

Estudos que investigam o conhecimento que constitui a base de atuação do docente, desde o seu desenvolvimento até a sua atuação, ganham cada vez mais relevância no campo do ensino. O objetivo deste artigo foi fazer uma breve revisão a respeito dos saberes docentes, tendo como base os principais estudos de três perspectivas teóricas de autores reconhecidos que investigam e sistematizam essa área de conhecimento. São eles: Shulman, Gauthier e colaboradores e Tardif. Cada um dos autores citados descreve elementos fundamentais para a constituição dos saberes docentes. Para Shulman, o saber docente é dividido em conhecimento de conteúdo da matéria, conhecimento pedagógico da matéria e conhecimento curricular. Gauthier e seus colaboradores definem saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Tardif defende os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Todos esses saberes constituem a prática docente e são resultados da formação profissional, das experiências e da prática no cotidiano da escola, dos currículos e das instituições de formação. Cada autor busca compreender e sistematizar os saberes docentes vinculados ao ensino e indicam a necessidade de novos estudos que permitam a evolução desse campo de conhecimento.

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação docente; Professor.

Abstract

Studies that investigate the knowledge that constitutes the basis of the teacher's performance, from its development to its performance, are gaining more and more relevance in the field of teaching. The objective of this article was to make a brief review about the teaching knowledge, based on the main studies of three theoretical perspectives of recognized authors in the field that investigate and systematize this area of knowledge. They are: Shulman, Gauthier and collaborators and Tardif. Each of the cited authors describes fundamental elements for the constitution of the teaching knowledge. For Shulman, the teacher knowledge is divided in knowledge of content of the matter, pedagogical knowledge of the matter and curricular knowledge. Gauthier and his collaborators define disciplinary knowledge, curricular knowledge, knowledge of education sciences, knowledge of pedagogic tradition, experiential knowledge and knowledge of pedagogical action. Tardif defends the knowledge of the professional formation, the disciplinary knowledge, the curricular knowledge and the

1 Professora Assistente D da Universidade Estadual do Norte do Paraná/Campus Cornélio Procópio. *E-mail:* anarita@uenp.edu.br

2 Professora sênior. Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* marinezmp@sercomtel.com.br

experiential knowledge. All these knowledges are part of the teaching practice and are the result of the professional training, the experiences and the day-to-day practice of the school, curricula and training institutions. Each author seeks to understand and systematize the teaching knowledge related to teaching and they indicate the need for new studies that give continuity to the evolution of this field of knowledge.

Keywords: Teacher knowledge; Teacher training; Teacher.

Introdução

Nos últimos anos, pesquisas educacionais sobre o saber docente têm recebido a atenção de muitos estudiosos interessados no assunto. A área, com desenvolvimento crescente, despontou na década de 1980, quando Shulman (1986) desenvolveu estudos que tiveram como proposta investigar o conhecimento que constitui a base de atuação do docente. O autor identificou que questões centrais não eram abordadas na época quando se tratava da formação de professor e que novos estudos precisariam ser desenvolvidos para preencher tal lacuna (SHULMAN, 1986).

Shulman (1986) defendia que o avanço do conhecimento na área educacional necessitaria ter como objetivo o desenvolvimento e a formação de professores. O autor afirmava que tais estudos precisavam investigar de onde partiam as explicações dos professores, como estes decidiam o que e como ensinar um conteúdo, como faziam intervenções e questionamentos à classe sobre o conteúdo ministrado e como lidavam com questões de incompreensão de seus alunos. Foi um marco importante para a época, considerando que os estudos sobre o ensino naquele momento tendiam ignorar as questões relacionadas ao professor e concentravam esforços em questões vinculadas à aprendizagem com ênfase na psicologia cognitiva (SHULMAN, 1986; MARTINEAU; GAUTHIER, 1999).

Assim, surgiu a necessidade de estudos que buscassem o equilíbrio entre o aspecto pedagógico e o conhecimento científico necessário para o exercício da docência. Para Shulman (1986, 2005), a pesquisa sobre o conhecimento docente necessitava pautar-se em características como conhecimento, compreensão, habilidades e disposição necessária para a atuação eficiente do professor no ensino.

Desde então, o interesse em conhecer o saber fazer do professor resultou em produções científicas significativas como as do próprio Shulman (1986, 2005), Nóvoa (2009), Gauthier et al. (2013), Tardif (2000, 2014), Tardif e Lessard (2014), entre outros; no Brasil destaca-se Pimenta (2005). Tais estudos forneceram uma gama de conhecimentos confiáveis que podem

subsidiar o trabalho do professor no exercício da docência, bem como sua compreensão e aprimoramento.

Este artigo teve como objetivo fazer uma breve revisão a respeito dos saberes docentes, tendo como base os principais estudos de três perspectivas teóricas de autores reconhecidos que destinaram esforços à investigação e à sistematização dessa área de conhecimento. São eles: Shulman (1986, 2005), Gauthier e colaboradores (2013) e Tardif (2000, 2014). Nas seções a seguir serão descritas definições e classificações de saberes docentes pelos teóricos em questão, tendo como base suas próprias obras e comentários de outros autores na área.

Shulman – Base do conhecimento do saber docente

Shulman (1986, 2005) tem contribuído de maneira significativa para a compreensão educacional no campo do saber docente e do reconhecimento profissional dos professores (TARDIF, 2000, 2014; TARDIF, LESSARD, 2014; ALMEIDA, BIAJONE, 2007). Com o objetivo de compreender a base do conhecimento para a docência, o autor concentrou suas pesquisas nos primeiros anos de exercício da docência, ou seja, na atuação do licenciado recém-formado, como ainda nos mais experientes e nos cursos de formação de professores.

A proposta inicial deste pesquisador foi a de romper paradigmas. Shulman (1986) buscou alterar a noção de que o domínio de conteúdo do professor era a única variável que definia a sua competência pedagógica e chamou a atenção dos estudiosos da época para a relevância das habilidades didático-pedagógicas no exercício da função do professor. Tal mentalidade refletia no escopo das pesquisas da época, como também nos programas governamentais de avaliação do professor e na sua certificação profissional.

A partir dos primeiros estudos, Shulman (1986) distinguiu três importantes características de conhecimentos presentes na ação docente: conhecimento de conteúdo da matéria, conhecimento pedagógico da matéria e conhecimento curricular. Essas três características tratadas são consideradas pela literatura como referências para suas produções posteriores e a síntese para o estudo dos saberes docentes (BORGES, 2001).

No que diz respeito à característica do conhecimento de conteúdo da matéria, Shulman (1986) afirma que as formas de apresentar a estrutura de conteúdos são distintas nas diferentes áreas temáticas do conhecimento na disciplina. O domínio sob a disciplina está relacionado à relevância e à organização do conteúdo conhecido pelo professor.

Para o autor, compete ao professor compreender as estruturas das disciplinas a serem ministradas, os princípios da organização conceitual e os princípios de investigação no âmbito do saber que visem responder a questões como: quais habilidades serão desenvolvidas nesta disciplina? De que maneira o conteúdo da disciplina pode incorporar novas ideias e descartar outras obsoletas, gerando novos conhecimentos na área? (SHULMAN, 2005).

Para Almeida e Biajone (2007), essa primeira característica trata-se das “[...] compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino” (p.287). Tal compreensão exige do professor a superação de fatos e de conceitos a respeito da disciplina ministrada, pressupõe que o profissional tenha conhecimentos dos princípios fundamentais que norteiam aquela área do conhecimento, de tal modo que

[...] o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p.287-288).

Deste modo, o domínio do conteúdo pelo professor passa a ser a primeira fonte de informação para a base do conhecimento docente. O suporte para o tal domínio está na literatura específica e no conhecimento filosófico e histórico pertinente à área de estudo.

O conhecimento pedagógico da matéria, para Shulman (2005), é uma característica de conhecimento pedagógico do conteúdo. Este conhecimento docente consiste em habilidades profissionais de elaboração e de apresentação “do conteúdo, de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. A ênfase está nas maneiras de se representar e reformular o conteúdo” (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p.288) para que seja compreendido pelos alunos.

A eficácia no ensino exige ainda do professor o entendimento de que os alunos trazem para a sala de aula diferentes concepções e conceitos com relação ao conteúdo da disciplina. Cabe ao professor discernir se nestes conceitos, predeterminados pela subjetividade do sujeito, há equívocos para, então, desenvolver estratégias que possibilitem a reorganização da compreensão dos alunos com relação ao conteúdo ministrado (SHULMAN, 1986).

Já a característica do conhecimento curricular implica em conhecer toda a gama de programas concebidos para o ensino de disciplinas e os tópicos específicos em um determinado nível de ensino representados no currículo, como também dominar a variedade de materiais

institucionais disponíveis para tais programas “[...] que servem como ‘ferramentas do ofício’ para o professor” (SHULMAN, 2005, p.206). Somado a isso compete, ainda, ao professor, além de conhecer o conteúdo da disciplina ministrada, ter conhecimento interdisciplinar dos conteúdos curriculares do curso em que atua (SHULMAN, 1986).

Gauthier e colaboradores – Ofício do professor e o saber docente

Igualmente a Shulman (1986, 2005), os estudos de Gauthier e colaboradores (2013) relacionados ao ofício do professor e os saberes da docência são reconhecidos internacionalmente. Para estes estudiosos o ensino é um ofício universal, cuja influência e importância na sociedade permanecem essenciais para o desenvolvimento social desde a antiguidade. Todavia, a profissão demanda estudos e investigações acerca dos atos em sala de aula que influenciam a aprendizagem do aluno, como também da interação entre educador e educandos (GAUTHIER et al., 2013).

Gauthier e colaboradores (2013) compreendem que o professor mobiliza diversos “[...] saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p.28). Tais saberes são construídos pela e na prática cotidiana e estão relacionados ao fazer pedagógico e aos desafios da profissão. São eles: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Para Gauthier et al. (2013), o saber disciplinar está relacionado ao conhecimento do professor quanto aos conteúdos curriculares a serem transmitidos aos seus alunos. Esses conteúdos, relativos à cultura, são produzidos por estudiosos de diversas áreas do conhecimento científico, sem a participação do professor. Como afirma Gauthier et al. (2013, p.29), “o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores”. Contudo, o autor destaca que para ensinar o professor precisa conhecer o conteúdo e o domínio desse conhecimento influencia diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos (GAUTHIER et al., 2013).

Já o saber curricular é o saber que a instituição de ensino elege e organiza nos programas de ensino, aqueles que norteiam a formação do estudante. Este saber social corresponde aos saberes produzidos pelas ciências e, uma vez incorporados aos programas de ensino, formam um *corpus* de saberes culturais a ser transmitido ao aprendiz. Todavia, “esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do

Estado ou especialistas das diversas disciplinas” (GAUTHIER et al., 2013, p.30) com o objetivo estabelecer parâmetros para formação.

O saber das ciências da educação é adquirido em cursos de formação do professor, como também com a prática profissional. É um saber que não está diretamente ligado ao ensino, mas às informações a respeito do seu ofício e da educação de maneira ampla. Estão relacionadas, por exemplo, ao funcionamento do sistema escolar, ao conselho de classe ou à organização de carga horária. “É um saber profissional específico que não está relacionado diretamente com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria social da mesma maneira” (GAUTHIER et al., 2013, p.31).

Com relação ao saber da tradição pedagógica, o mesmo está relacionado às representações da educação escolar que o professor construiu em sua trajetória de vida. Trata-se do saber estabelecido antes mesmo de o professor frequentar uma instituição de formação para a docência e que serve de modelo para direcionar o seu comportamento. Esse “saber será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (GAUTHIER et al., 2013, p.32).

Por sua vez, o saber experiencial está condicionado às experiências e aos hábitos do profissional. O professor aprende com suas vivências e desenvolve, de maneira particular, rotinas de trabalho e procedimentos de sala de aula que, por sua peculiaridade subjetiva, podem conter equívocos. Para Gauthier e colaboradores (2013), essa construção é pessoal e vulnerável por ser elaborada sem a apreciação e convalidação de seus pares.

Considerado por Gauthier et al. (2013) como um dos alicerces da identidade docente, “o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 2013, p.33). Esse saber, suas ações e motivos podem ser validados com o propósito de estabelecer regras e estratégias de ação a serem utilizadas por seus pares como também por outros grupos sociais.

Todavia, os saberes legitimados cientificamente ainda são muito pouco “desenvolvidos no repertório de saberes do professor e também, paradoxalmente, os mais necessários à profissionalização do ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p.34). Torna-se necessário que tais saberes sejam mais explicitados para que as ações pedagógicas destes profissionais constituam um dos princípios que caracterizam a prática deste profissional. Desprovidos de tal especificação, os professores permanecerão atuando com base em suas experiências, no que já é habitual e no seu bom senso.

Tardif e o saber plural do docente

Tardif (2014) parte das primícias de que o saber docente é social, heterogêneo, plural e temporal adquirido ao longo da história do sujeito. Para o autor, o professor está sempre em formação e seus conhecimentos na área da docência antecedem sua formação acadêmica, uma vez que começam antes mesmo da licenciatura, ainda nos bancos escolares na condição de aluno (TARDIF, 2014).

O saber docente implica em ações diretamente relacionadas ao trabalho dos professores que vão além da sala de aula. É um saber concebido por outros saberes originários “[...] da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2014, p.54). O professor é um sujeito social em constante formação que se desenvolve em um contexto de ensino de múltiplas interações com o mundo, com a comunidade escolar e acadêmica em que está inserido. Deste modo, “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p.20).

Tardif (2014) evidencia que a prática docente agrega uma diversidade de saberes provenientes da própria prática profissional do professor e de sua formação curricular. Dentre os quais, podemos citar os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que serão apresentados a seguir.

Os saberes da formação profissional são saberes pedagógicos, elaborados por meio de relações estabelecidas entre teoria e a prática educativa do docente. Consistem no resultado de articulações cognitivas entre os conhecimentos teóricos do profissional, muitas vezes adquiridos em cursos de formação acadêmica, com suas vivências práticas no cotidiano escolar. Estes conhecimentos, uma vez incorporados à prática, transformam-se em habilidades pedagógicas, práticas científicas e em tecnologias da aprendizagem (TARDIF, 2014).

Do mesmo modo, Nóvoa (2009) concorda com Tardif (2014) quando afirma que a prática escolar contribui para que o professor aprenda a ser professor e avance na profissão. Cabe a ele o registro das práticas, o diálogo com outros professores e a reflexão e avaliação sobre o trabalho para o aperfeiçoamento e a inovação da profissão (NÓVOA, 2009).

Os saberes disciplinares são saberes sociais, definidos por uma tradição cultural e por grupos produtores do saber. São saberes selecionados pela instituição de ensino formadora e que correspondem aos conteúdos das disciplinas acadêmicas, os quais compõem a matriz

curricular de um determinado curso ou nível de ensino de formação. Tardif (2014) esclarece que estes saberes integram, igualmente, a prática docente, uma vez que constituem as diversas disciplinas ofertadas pela universidade nos cursos de formação profissional (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) (TARDIF, 2014).

Os saberes curriculares estão relacionados aos programas ou planos escolares (objetivos, conteúdos, métodos), a partir dos quais a instituição formadora define e apresenta os saberes sociais que são determinados por uma cultura. Tardif (2014) esclarece que tais saberes “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p.38). São, portanto, produtos originários da tradição cultural, transmitidos pelos professores formadores que ao longo dos anos tomam forma e adquirem conteúdos específicos na organização acadêmica (TARDIF, 2014).

Os saberes experienciais ou práticos consistem em saberes específicos, provenientes do trabalho cotidiano e do conhecimento adquirido historicamente pelo profissional em suas vivências e que por estas são validados. Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais fazem parte de um conjunto de saberes atualizados que são adquiridos no decorrer da prática profissional do professor. São saberes “[...] necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2014, p.48). Portanto, são saberes práticos não sistematizados que constituem um conjunto de interpretações de eventos relacionados ao cotidiano escolar, que auxiliam e contribuem para a condução da prática profissional do professor. Contudo, como afirmam Gauthier et al. (2013), um saber a ser valorizado no ensino “[...] não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas” (p.24). Os autores esclarecem que o exercício da docência não se respalda apenas nas experiências do profissional, o professor precisa “[...] possuir um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a ‘ler’ a realidade e a enfrentá-la” (GAUTHIER et al., 2013, p.24).

Após considerar as pesquisas descritas neste artigo, percebe-se que o saber docente com relação ao conteúdo disciplinar, enquanto um recurso válido para transmitir a cultura e selecionar, é considerado importante para a instrução do estudante. Da mesma forma, o saber pedagógico é igualmente reconhecido como conhecimento essencial à docência. Para Shulman (1986; 2005), Gauthier et al. (2013) e Tardif (2014), o saber curricular orienta a instituição de

ensino quanto à formação do estudante. O saber experiencial está relacionado com as vivências e os hábitos dos docentes, conhecimentos construídos e adquiridos historicamente no cotidiano profissional (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2014; PIMENTA, 2005).

Considerações finais

Nos últimos anos, pesquisadores educacionais provocaram um movimento reformista mundial na formação de professor. Esse movimento envolveu vários pesquisadores que buscavam investigar e sistematizar os saberes docentes. Entre os principais autores das pesquisas nesse sentido estão os nomes abordados neste artigo: Shulman (1986, 2005), Gauthier e colaboradores (2013) e Tardif (2000, 2014).

Os saberes constituem parte da prática docente. São o resultado da formação profissional, das experiências e da prática do dia a dia da escola, dos currículos e das instituições de formação. Esse saber plural é essencialmente heterogêneo, decorrente das vivências pessoais e culturais, do histórico de vida escolar, da subjetividade do sujeito, como ainda decorrente da produção e dos saberes pertinentes à formação recebida nas instituições de ensino, seja esta específica da área de formação de professores ou didático-pedagógico.

Os saberes da docência são, portanto, saberes sociais a serem identificados pela ação pedagógica, vinculados à formação docente universitária e ensinados aos futuros professores. A sistematização desse conhecimento, bem como o desenvolvimento de novas pesquisas, permite que a prática docente não esteja apenas respaldada na experimentação, na tradição e no bom senso, mas também em saberes validados através de pesquisas, reflexões e diálogos.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.



MARTINEAU, S.; GAUTHIER, C. Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouve. **Brock Education Journal**, [s. l.], v. 9, n. 1, 1999.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.