

Karina de Araújo Dias  
organizadora

# FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA

políticas, proposições  
e práticas





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

---

F82 Formação docente em perspectiva: políticas, proposições e  
1.ed. práticas [recurso eletrônico] / organização Karina de Araújo Dias.  
– 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.  
E-book

Bibliografia.  
ISBN: 978-65-89499-45-9

1. Educação – Brasil. 2. Pesquisas. 3. Práticas de ensino.  
4. Professores – Formação profissional. I. Dias, Karina de Araújo.


03-2021/45

CDD 370.1

---

Índice para catálogo sistemático:  
1. Educação: Práticas de ensino 370.1

---

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-45-9.21.03.21>

ISBN 978-65-89499-45-9



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 [www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)

 /editorabagai

 /editorabagai

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**Karina de Araújo Dias**  
organizadora

**FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA:**  
políticas, proposições e práticas



1.<sup>a</sup> Edição - Copyright© 2020 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – FMP Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luis Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias - SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ESTADO DO CEARÁ.....</b>	<b>10</b>
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin   Mônica de Souza Serafim	
<b>INSTABILIDADE EMOCIONAL PROFISSIONAL DOCENTE E ADOECIMENTO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....</b>	<b>23</b>
Janete Sandra Alécio   Marlene Schüssler D`Aroz   Araci Asinelli-Luz	
<b>BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): DESAFIOS E RETROCESSOS? .....</b>	<b>36</b>
Andressa Graziele Brandt	
<b>PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA ATUALIDADE .....</b>	<b>52</b>
Mirtes Gonçalves Honório	
<b>REFLEXÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE EMPREGO DA ROBÓTICA NO ENSINO EM CIÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>
Liliane da Silva Coelho Jacon	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES E SUBJETIVIDADES DOCENTES .....</b>	<b>78</b>
Karina de Araújo Dias	
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE .....</b>	<b>88</b>
Ana Abadia dos Santos Mendonça	
<b>O RETORNO DOS ESTUDANTES DA TERCEIRA IDADE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....</b>	<b>100</b>
Arivaldo Ferreira de Souza   Rosimeire Aparecida Soares Borges	
<b>A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARÁ E A ATUAÇÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS .....</b>	<b>116</b>
Carlos Alberto Machado Gouvêa   Eujacio Batista Lopes Filho   Rúbia Araújo Coelho	
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A BNCC. .....</b>	<b>129</b>
Eurico Rosa da Silva Júnior	
<b>PESQUISA, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO .....</b>	<b>138</b>
Fábio da Penha Coelho   Ray Bastos Bandeira	
<b>POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ESTRATÉGIA DE CONSENSO .....</b>	<b>153</b>
Janaína da Silva Ferreira   Francis Natally de Almeida Anacleto   Gustavo da Motta Silva	

<b>ESTÁGIO CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM PEDAGOGIA .....</b>	<b>168</b>
Grasielle Lima de Farias   Luiz Anselmo Menezes Santos   Fabio Kalil de Souza	
<b>A INFLUÊNCIA DA BNCC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>184</b>
Dryelle Patrícia Silva e Silva   Marcos Helam Alves da Silva	
<b>DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE (DES)APRENDER COM A CULTURA VISUAL EM ARTES.....</b>	<b>197</b>
Eduarda Teixeira Streck   Mariete Taschetto Uberti   Rute Abadie Fernandes	
<b>A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE PROJETO DE ENSINO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS .....</b>	<b>209</b>
João Carlos de Oliveira   Lucas Guzzo dos Santos   Mariane Rezende Melazo	
<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>224</b>
Reginaldo Peixoto   Olinda Rodrigues Magalhães   Thauane Cristine Branquinho Pereira   Joaquim Donizete de Matos	
<b>MOTIVAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM E FAZEM OS FORMADORES DE PROFESSORES .....</b>	<b>238</b>
Raquel Livia Nascimento Rodrigues	
<b>FORMAÇÃO DE DOCENTES NA ÁREA DE COMPUTAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ...</b>	<b>249</b>
Sidnei Renato Silveira   Cristiano Bertolini   Fábio José Parreira	
<b>REFLETINDO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>260</b>
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo	
<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS POLÍTICAS E CURRÍCULO .....</b>	<b>279</b>
Maria Andréa Angelotti   Luiz Carlos do Carmo	
<b>INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS PREGRESSAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO .....</b>	<b>294</b>
Diane Mota Lima   Célia Polati   José Henrique Dos Santos	
<b>O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EJA: NOVAS TRILHAS, OUTROS SUJEITOS.....</b>	<b>303</b>
Jerônimo Cavalcante Dantas da Silva   Luciana Patrícia da Silva Frutuoso   Marluce Zacariotti	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA .....</b>	<b>314</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>315</b>

## APRESENTAÇÃO

O tema da formação docente no Brasil vem ocupando centralidade nas discussões sobre o panorama educacional e suas interfaces no campo da construção da política para a formação de professores. Isso se deve, especialmente, porque essa temática se relaciona de modo estrito com a produção de novas diretrizes curriculares e com as metas de ensino e aprendizagem por esta elencadas, responsabilizando os professores pelas transformações ensejadas e atribuindo à formação docente um papel relevante na medida em que se entende como propulsora das modificações que se pretendem instituir no contexto da sociedade neoliberal.

A presente coletânea revela o esforço de pesquisadores no estudo e pesquisa dessa temática abarcando investigações que dialogam com diferentes matrizes teórico-metodológicas e propondo análises sobre a política educacional para a formação inicial e continuada de professores, os distintos percursos formativos docentes e as proposituras em torno dessa temática. Objetiva-se promover a socialização de resultados de pesquisa e estudos em andamento que focalizem a formação de professores, inicial e continuada, em distintos âmbitos, quais sejam: práticas, políticas educacionais e proposições.

A obra contempla vinte e três capítulos em seção única.

O trabalho de Leurquin e Serafim apresenta o histórico do processo de formação dos professores do Estado do Ceará a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular apresentando as implicações observadas focalizando a Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Alécio, D'Aroz e Asinelli-Luz exhibe o estado da arte das pesquisas a respeito da instabilidade emocional e as causas do adoecimento dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Brandt problematiza os desafios e retrocessos produzidos pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

O estudo de Honório apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre o processo de avaliação na educação infantil em termos de procedimentos, objetivos e critérios.

Jacon analisa a formação continuada em serviço com vistas a capacitar e discutir o emprego da Robótica Educacional nos cursos de licenciaturas que integram as Ciências da Natureza (Biologia/Física/Química), Pedagogia, Licenciatura em Computação e também no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

No capítulo “Formação continuada: concepções e subjetividades docentes” discuto a construção de uma discursividade em torno da formação para a

docência a partir da análise das principais concepções em vigência no campo educacional brasileiro contemporâneo.

Mendonça reflete sobre o significado dos termos inclusão e interdisciplinaridade buscando identificar a relação entre ambos a partir de um levantamento bibliográfico sobre o assunto.

A pesquisa empreendida por Souza e Borges reflete sobre a inclusão dos(as) idosos(as) nas políticas educacionais e a formação de professores (as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho de Gouvêa, Lopes Filho e Coelho focaliza a identidade do profissional de educação física formado pelas diversas instituições superiores do estado do Pará com vistas à inclusão do tema da educação intercultural e multicultural.

Silva Júnior problematiza a formação inicial como campo de desenvolvimento profissional por meio da produção de Trabalhos de Conclusão de Curso por acadêmicos do curso de Educação Física.

Coelho e Bandeira analisam de que modo os graduandos do curso de Educação Física evidenciaram o seu desenvolvimento profissional por meio da produção de Trabalhos de Conclusão de Curso.

A pesquisa de Ferreira, Anacleto e Silva analisa a influência do neoliberalismo nas reformas educacionais e na formação continuada dos professores propiciando uma reflexão sobre a realidade instrumentalista da formação, desvinculada das necessidades dos professores e do contexto escolar.

Farias, Santos e Souza apresenta as narrativas dos/das licenciandos/as em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe em termos de experiências e perspectivas produzidas por meio da realização dos estágios supervisionados.

O capítulo intitulado “A influência da BNCC na formação continuada dos (as) professores (as) da educação infantil: um diálogo sobre os campos de experiência” apresenta os efeitos e as influências da Base na formação continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil.

O trabalho de Streck, Uberti e Fernandes focaliza o papel da arte e da educação, no espaço da escola pública, a partir da experiência com turmas de primeiros anos do Ensino Médio na cidade de Santa Maria/RS.

Oliveira, Santos e Melazo descrevem o percurso de um projeto de ensino e o protagonismo dos monitores diante do objetivo do Edital “Promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional” nos Cursos Técnicos em Controle Ambiental e Meio Ambiente da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia.

O estudo desenvolvido por Peixoto, Magalhães, Pereira e Matos apresenta a relevância da Educação a Distância como alternativa para a inclusão social e para a formação de professores.



Rodrigues empreende um estudo sobre a motivação docente e suas implicações bem como a necessidade de readequar os processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa de Silveira, Bertolini e Parreira apresenta um relato de experiência da formação de professores na área de Computação focalizando o curso de Licenciatura em Computação da Universidade Federal de Santa Maria, ofertado na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

O trabalho de Reinaldo investiga a contribuição dos programas de formação docente, ofertados pela Universidade Federal do Maranhão, em termos do seu acolhimento aos professores indígenas.

Angelotti e Carmo estudam quais são as competências e habilidades imprescindíveis à formação do professor de História na atualidade.

Lima, Polati e Santos apresentam um estudo acerca das influências que a socialização imprime no exercício da profissão docente.

Silva, Frutuoso e Zacariotti investigam a dinâmica da juvenilização na educação considerando como objeto a Educação de Jovens e Adultos.

Desejo que as concepções, proposituras, partilhas e diálogos mobilizados pelos autores/as favoreçam a reflexão e os apontamentos críticos necessários para a vivência de novos percursos formativos, novas experiências educacionais e a problematização de um campo teórico e metodológico que possa alicerçar novas práticas.

Karina de Araújo Dias

Organizadora

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ESTADO DO CEARÁ

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin<sup>1</sup>  
Mônica de Souza Serafim<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo obriga qualquer profissional a constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática profissional. Aos professores, esta necessidade é imperiosa, uma vez que, segundo Demo (2002, p. 83), “mais que outros profissionais, o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento”. Quando se trata do professor de língua portuguesa, a situação parece ser ainda mais complexa porque a linguagem possui dupla função em sala de aula: ela é objeto de estudo e utilizada no processo do ensino e da aprendizagem.

Nas últimas décadas, com o surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação, as interações entre os pares vêm mudando. Observamos que com isso, novas formas de ser, de se comportar, de se relacionar, de se informar e de aprender também vêm mudando, conforme afirmam Rojo e Barbosa (2015), e questionamos o ensino, a aprendizagem e a formação do professor que precisa estar alinhado ao novo agir prescrito, dito de outra maneira, aos novos documentos educacionais.

É fato que o professor precisa buscar informações, para transformar e atualizar o conhecimento para que possa pensar e repensar os papéis do ensino e da aprendizagem de acordo com as transformações exigidas pelo século XXI. Da mesma maneira, é fato que o professor-formador de professores deve estar alinhado a estas necessidades do mundo contemporâneo e pensar uma formação que possa atender às necessidades da contemporaneidade.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação (UFRN). Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/8481500214152887>

<sup>2</sup> Doutorado em Linguística (UFC). Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3137228410037896>

Para este capítulo, temos três objetivos a cumprir: apresentar um histórico do processo de formação dos professores do Estado do Ceará, por ocasião da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); desenvolver uma reflexão teórica sobre este processo e apresentar implicações observadas no percurso da formação dos professores do componente curricular Língua portuguesa do Ensino Fundamental. Para dar pulso a nossas reflexões, elegemos três questões relevantes: como aconteceu a formação dos professores no Estado do Ceará no processo de implementação da BNCC? Quais conceitos foram considerados basilares para a formação dos professores e que implicações eles apresentam? Que desdobramento encontramos no percurso desta formação? Essas questões direta ou indiretamente estão implícitas no nosso texto. As nossas reflexões estão situadas no contexto da formação de professor do componente curricular Língua portuguesa, do Ensino Fundamental, por ocasião da implementação da BNCC no Estado do Ceará e da construção do Documento Curricular Referencial do Ceará.

Organizamos nossa discussão em quatro seções. Na primeira, apresentamos, cronologicamente, um histórico das etapas da construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e da Formação dos professores. A seguir, refletimos sobre as concepções que nortearam o documento que conduziram a formação dos professores do componente Língua portuguesa. Na terceira parte, apresentamos os dados gerados e coletados da parte da formação continuada à distância dos professores-formadores que mostram a participação dos professores. Ao concluir, damos voz ao desejo de que a formação ofertada seja entendida como um espaço de reflexão, e não de imposição, e de que a implementação do DCRC seja um instrumento possível para a organização do componente curricular Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, seja uma realidade para todos os municípios do Estado do Ceará.

## **HISTÓRICO DAS ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

A necessidade da construção do DCRC foi pensada em 2015, quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC) sinalizou para as Secretarias Estaduais

de Educação a construção de um documento curricular que unificasse o ensino no país: a BNCC. Ela propunha a elaboração, em regime de colaboração, de documentos curriculares referenciais para os 27 estados da Federação e exigia a formação de professores para atuar em sala de aula do Ensino Fundamental a partir de tais referenciais.

Em abril de 2017, foi lançada a BNCC, e, em dezembro do mesmo ano, ela foi homologada pelo Ministro da Educação. O documento representa um marco que tem o grande desafio de propor a equidade no país, mas que, ao mesmo tempo, sugere aos estados a criação de um novo documento que contemple também as especificidades locais. Com ela, também veio a obrigatoriedade de realizar a formação dos professores, conforme estava previsto. No Ceará, tal movimento estendeu-se até o início do ano de 2020.

Para alcançar tal propósito, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) formou uma equipe de cinquenta pessoas, que foram responsáveis pela gestão, articulação e elaboração do DCRC. Destes, vinte e cinco foram os redatores responsáveis pelos dez componentes curriculares. A equipe dos redatores do Ensino Fundamental era composta pelo professor-formador (professor-pesquisador de instituições de ensino superior e professor-formador da Secretaria de Educação do Estado do Ceará) e professores da sala de aula do Ensino Fundamental. Na equipe do componente curricular Língua Portuguesa, erámos duas professoras-formadoras da Universidade Federal do Ceará e uma professora-formadora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Ao longo de 2018, por meio de consulta pública, o documento foi construído com a participação também de gestores(as), professores(as), estudiosos(as) da educação básica e membros da sociedade cearense que, apesar de não serem profissionais da área, sentiram-se impulsionados a contribuir. Em dezembro de 2018, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, 2018) aprovou normas para instituir e orientar a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Em janeiro de 2019, foi produzida a primeira versão do documento.

Logo após esta etapa, foi preciso pensar em uma formação continuada para que os professores compreendessem o documento e seus desdobramentos.

Acreditamos que a formação continuada, extraoficialmente, teve início quando os professores participaram da construção do DCRC contribuindo para o texto final do documento, uma vez que eles iniciaram um trabalho de coparticipação, uma espécie de ação de uma autoformação. Tivemos uma significativa participação dos professores e ela atingiu todas nossas regionais. Mas, oficialmente, podemos afirmar que foi no ano de 2019 e início de 2020 que aconteceu a nossa formação de professores, época em que as secretarias deveriam elaborar suas próprias diretrizes curriculares, que serviriam de base para a elaboração dos currículos por cada escola.

A formação continuada proposta teve duração de um ano, março de 2019 a março de 2020, com carga horária de 90 h/a divididas da seguinte maneira: a primeira etapa foi presencial. Ela contou com dois encontros de dois dias e dois seminários; e a segunda etapa foi à distância. A política de formação de professores foi baseada em documentos elaborados pelo Guia de Implementação da BNCC, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), e pelos pareceres e resoluções aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Todavia, ela também trouxe traços teóricos e práticos da equipe que a planejou.

Optamos por utilizar um modelo de formação colaborativa, cujo intuito era criar condições favoráveis ao trabalho coletivo, para que todos os envolvidos se sentissem partícipes dos processos de ensino e de aprendizagem e colaboradores de um ensino de qualidade. Para Davis et. al. (2012), esse modelo de formação é importante, principalmente, para que as Secretarias de Educação percebam que as políticas de educação precisam ser colaborativas com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, principalmente, com o professor.

A formação foi pensada de forma presencial e à distância. A formação presencial ocorreu em dois períodos: no período de 29 de julho a 1º de agosto, os formadores participaram das discussões iniciais do documento. Foram nossa pauta as concepções de língua, linguagem e ensino; a organização do documento curricular estadual; bem como o livro didático. No segundo, que aconteceu de 4 a 6 de dezembro de 2019, os formadores participaram das discussões sobre a construção do currículo escolar. O objetivo era que eles levassem a proposta para as Coordenarias Regionais de Ensino e que estas, a partir dos membros

da comunidade escolar: pais, alunos, professores, formadores e gestores, construísem um currículo que atendam às necessidades das escolas.

A formação à distância aconteceu através do dispositivo Google Sala de aula e para ela contamos com a participação de quarenta e um professores, contabilizando também os coordenadores da SEDUC/CE. Deste total, participaram efetivamente da formação trinta e oito professores. Todos deveriam realizar as atividades solicitadas (relatórios, fóruns e atividades) e assistir a uma webconferência (com duração de 2h/a). Durante a formação dos professores, disponibilizamos um material de apoio (um Tutorial Google Classroom, um mapa das atividades, o texto da BNCC, o texto do DCRC, uma bibliografia sobre oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística; um artigo sobre Didática do ensino de leitura, um artigo sobre concepções de leitura e um artigo sobre Didática do Ensino da escrita). Além disso, também disponibilizamos um vídeo sobre as mudanças ocorridas na BNCC em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, posteriormente disponibilizado em Youtube.

Apresentada a organização da formação, passemos às concepções norteadoras do documento.

## **ALGUMAS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO DOCUMENTO QUE CONDUZIU A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA**

Na construção do processo de formação de professores, muitos foram os conceitos mobilizados por nós.

O primeiro questionamento não apenas podia fazer o professor se remeter ao status dado aos textos multissemióticos, na BNCC e no DCRC, oriundos, sobretudo, do contexto virtual, dos saberes teóricos e práticos do seu *métier* previamente adquiridos como também se remetia à experiência vivida na segunda etapa da sua própria formação (mais detalhada no item que segue).

O segundo questionamento nos possibilitou nos aproximar do que pensam os professores sobre as mudanças necessárias em sala de aula a partir desses documentos. Sobre este questionamento, seguem três falas de professores

retiradas no ambiente virtual da formação. A seleção para a escolha das falas se deu em função de terem sido as falas mais completas. Denominaremos os falantes de professor 1, professor 2 e professor 3. Ao serem questionados sobre as mudanças apresentadas pelo DCRC, eles responderam da seguinte maneira:

Professor 1

Acredito que uma das principais mudanças que o DCRC trouxe foi uma *didática com foco em projetos*, pois essa perspectiva impacta toda a engrenagem do processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento à sala de aula. *Outra inovação também acontece quando trabalhamos com os campos de atuação, partindo de práticas sociais de comunicação, articulando a progressão das habilidades e objetos de conhecimento, valorizando o trabalho coletivo, a autonomia e autoria dos alunos.* É preciso que o professor esteja atento às práticas de linguagens *contemporâneas, em situações de multiletramentos, investindo fortemente nos textos multissemióticos.* Quanto ao planejamento, é preciso considerar uma didática integrada da língua, em que os quatro eixos sejam de fato contemplados: leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica. (grifos nossos)

Professor 2

O componente Língua Portuguesa é atualizado com a BNCC/DCRC, mas não significa um rompimento grande com o que se defendia anteriormente. *A concepção de linguagem continua a mesma. O texto continua como objetivo central do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.* Os aspectos que chamam mais atenção nas novas abordagens dizem respeito à análise linguística e semiótica, os multiletramentos, uma maior valorização da literatura na escola. (grifo nosso)

Professor 3

O professor deve ficar atento às seguintes mudanças: *A didática com foco em projetos; o ensino de língua portuguesa apresenta uma progressão orquestrada que envolve habilidades, objetos de conhecimento, campos de atuação e competência; o ensino acontece a partir de habilidades e não há uma correspondência direta entre a quantidade de conhecimentos e a quantidade de habilidades; o texto é o cen-*

*tro do processo de ensino e aprendizagem, o gênero continua sendo o megainstrumento, porém não há mais agrupamento de gêneros, e sim campos de atuação; o ensino de análise linguística/semiótica exige um trabalho para além do texto verbal; a valorização do texto multissemiótico, oriundo do contexto virtual; valorização da variação da língua falada no Brasil; o processo de alfabetização enquanto ciclo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.*

As três falas dos professores representam o posicionamento dos demais. Constatamos que todos os professores ou tratavam da pedagogia de projeto, de conceitos observados na BNCC e no DCRC ou na mesma fala tratavam dos dois pontos na mesma resposta. Voltando às falas acima expostas, vimos que, no caso do primeiro professor, ele ressalta como principal mudança no componente curricular Língua Portuguesa a didática o foco em projetos. Na verdade, esta é uma posição basilar tomada pela SEDUC/CE para todos os componentes curriculares. Ao introduzir as mudanças específicas do componente curricular Língua portuguesa, ele tenta articular os elementos constitutivos do documento, mas o faz de maneira equivocada. No segundo caso, o professor deixa incompleto o seu posicionamento. Ele falou do caso de o texto permanecer como a centralidade do ensino e da aprendizagem, porém omitiu o fato de o conceito precisar ser revisto, porque entram em evidência os textos multissemiótico e isso é muito evidente, por exemplo, no eixo/prática de linguagem Análise linguística/Semiótica. O professor 3 representa uma das melhores respostas dadas no referido fórum. Ele conseguiu articular os principais elementos de mudança no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Muito embora, ele não tenha entendido a diferença entre posição do DCRC e posição do componente curricular Língua portuguesa.

Tais conceitos e concepções constroem nossa compreensão de ensinar e aprender a língua materna. Sabemos que o professor em sala de aula de Língua Portuguesa mobiliza um repertório didático (CICUREL, 2011). Leurquin (2014) relaciona esse repertório aos estudos de Hofstetter e Schnewwly (2009) quando tratam dos saberes mobilizados pelos professores em seu *métier*. Segundo estes autores, há, pelo menos, três tipos de saberes: os saberes a ensinar (conhecimentos de ordem teórica, como o conceito de texto, gênero textual, gramática, dentre outros); os saberes didáticos (constituídos pela Didática do ensino da



língua) e os saberes prescritivos (os saberes advindos dos documentos oficiais, como a BNCC e o DCRC, por exemplo).

Uma importante reflexão teórica é sobre a *Linguagem*. Ela é organizada semioticamente e renovada coletiva e/ou individualmente. Essa concepção de linguagem assumida tem origem no Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. No nosso entendimento, ela dá conta da reflexão que queremos desenvolver aqui. A linguagem está para além de uma das capacidades humanas. A linguagem é compreendida como uma megacapacidade constituidora do humano, regulando nosso agir e por ela nos tornando consciente desse agir. Na perspectiva assumida no documento citado (enunciativo-discursiva), ela é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes em uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL; 1998, p. 20).

A *língua portuguesa* é vista em situação de uso nas diversas práticas sociais e possui dupla face, portanto duplo papel. No contexto do seu ensino e da sua aprendizagem, é um componente curricular, mas é também o idioma falado pelo brasileiro. “A ela, a grande “cobrança” ou responsabilidade, pois é utilizando a língua portuguesa do Brasil que asseguramos a comunicação e que negociamos nas práticas sociais, inclusive nas práticas sociais escolares” (CEARÁ, 2019, p. 182). Nesse sentido, independente do tamanho de suas unidades linguísticas, elas “devem ser tomadas como condutas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 13).

Pensando o processo do ensino e o da aprendizagem deste componente curricular de forma descendente, isto é, partindo das práticas sociais, entendemos que é preciso definir o conceito *texto*, porque ele é a centralidade de ambos os processos, uma vez que nós interagimos compreendendo e produzindo texto, inclusive na situação escolar (BRONCKART, 1999). Assim, no contexto do Interacionismo Sociodiscursivo, optamos por também assumir a concepção de *gêneros textuais*, segundo Schneuwly e Dolz (2004), pela abrangência do próprio conceito. Na compreensão desses autores, “os gêneros textuais são diferentes “modos de fazer” textos, ou seja, diferentes espécies de textos, a depender dos contextos sociais, dos quadros de cada comunidade verbal, de cada situação de comunicação. Na sala de aula, eles assumem o papel de megainstrumento no processo de ensino e de aprendizagem (CEARÁ, 2019).

Nesse momento de discussão, não podíamos nos furtar à necessidade de também falarmos sobre o plano didáticos. Nesse sentido, refletimos sobre a ideia de agrupamento de *gênero textual*, conforme vinha sendo orientado nos documentos nacionais, e concluímos que essa visão, por focalizar apenas a sequência predominante -narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal, injuntiva, e por centralizar o ensino e a aprendizagem nas questões da textualização, não representa o nosso posicionamento. Acreditamos, da mesma maneira, que seria incompleta a visão da abordagem didática do gênero textual se apenas contemplássemos o contexto de produção, priorizado pelos campos de atuação Campos de atuação (Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo de atuação na vida pública e Campo jornalístico/midiático) defendida na BNCC. Portanto, a nossa sugestão, justamente, é conciliar as duas propostas. Na sala de aula, o gênero textual assume uma dupla face, enquanto um megainstrumento, ele tanto é mediador no processo de ensino e aprendizagem e como também é um objeto de ensino, com forma, conteúdo e estilo e com o seu contexto de produção bem definidos. Caberá ao professor definir os seus objetivos e planejar a sua aula.

A *Leitura* é uma das Práticas de Linguagem que possibilita ao leitor mobilizar seus conhecimentos previamente adquiridos. Esses conhecimentos interagem com os conhecimentos do autor do texto lido. Desse processo de interação, são reconstruídos novos significados. A prática de linguagem leitura possui suas especificidades a depender das habilidades a desenvolver, dos objetivos dos professores definidos para cada aula de leitura. O movimento de cada aula faz sobressair modelos de leitura e com eles suas concepções de leitura a depender das atividades sugeridas pelo professor de do seu agir professoral. A aula de leitura precisa ser planeja e fazer mobilizar no aprendiz, pelo menos, duas concepções de leitura que se articulam: a concepção interativa e a concepção sociopsicolinguista (BRAGGIO, 1992).

A *produção de texto* está articulada a um processo de construção dos sentidos que mobiliza um contexto social e subjetivo, uma capacidade de mobilizar modelos textuais adequados ao gênero escolhido e uma capacidade de selecionar os elementos linguísticos, conforme defendem Schneuwly e Dolz (2004) e, ao produzir um texto, coordenamos um conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993).

A última reflexão teórica, mas não a menos importante, dá conta da Prática de Linguagem *Análise Linguística/ Semiótica*. Nela, observamos uma evolução marcada se considerarmos os Parâmetros Nacionais Curriculares, através do dueto feito com a semiótica. A Análise Linguística/ Semiótica se caracteriza pelo fato de “poder se remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 2010, p. 189).

Muito embora não tenhamos considerado neste capítulo todos os conceitos e todas as concepções que fundamentam o DCRC, pois nem era a nossa intenção, nem há espaço para isso, já podemos vislumbrar um cenário teórico e epistemológico capaz de caracterizar o perfil do ensino e aprendizagem da língua portuguesa que queremos para o nosso Estado.

Todas essas questões foram retomadas durante a formação realizada, por intermédio das tarefas feitas pelos professores. No item que segue, apresentamos alguns dados analisados gerados na segunda etapa da formação e coletados no espaço virtual.

## **A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO À DISTÂNCIA**

Conforme já foi dito, tivemos duas etapas de formação de professores. Os dados dos quais tratamos neste item foram gerados na segunda etapa da formação, isto é, na Formação à distância. Eles foram coletados no espaço virtual (*Google Classroom*). Durante os encontros virtuais, foram realizados seis fóruns, quatro atividades e dois relatórios. Os professores fizeram duas webconferências.

Quanto aos seis fóruns realizados, observamos que dos trinta e oito professores inscritos no *Google Classroom*, treze não participaram de nenhum fórum. Mas, dezenove participaram de todos eles e dois apenas não participaram de um. O restante dos professores (quatro) participaram de três dos seis fóruns. Podemos afirmar que o saldo desta atividade foi positivo. Esse momento da formação foi muito importante porque também foi discutido o ensino à distância como ferramenta possível de ser utilizada pelo professor além das questões relacionadas ao DCRC e ao PPP.

Os resultados apresentados nas atividades representam um momento muito particular da formação porque leva o professor a refletir sobre a sua prática docente, permite que ele se distancie dela, que a avalie e que se avalie tendo como referência a proposta do DCRC.

A última tarefa a entregar era composta de dois relatórios um para cada etapa da formação. Os dados sobre os relatórios mostram que dez professores não entregaram nenhum relatório, dezesseis entregaram os dois relatórios e doze entregaram apenas um. Constatamos também que o primeiro relatório, aquele que correspondia à formação presencial, foi entregue por vinte e oito professores, enquanto o segundo, que corresponde à formação à distância, foi entregue apenas por dezesseis professores, apesar de a data de entrega ter sido prorrogada. Isso mostra que três professores que participavam ativamente da formação não entregaram o último relatório.

O conjunto das tarefas realizadas, além de permitir aos professores descrever a formação na perspectiva do formando, elas lhes possibilitavam se distanciar do próprio processo de formação e lhes permitem analisar sua aprendizagem profissional, exercício ainda é pouco realizado pelo professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos a formação de professores realizada por ocasião da implementação da BNCC no Estado do Ceará. Ela teve como orientação o DCRC, cuja elaboração contou com a participação de representantes de todos os grupos sociais envolvido no ensino e na aprendizagem. A formação teve duração de um ano efetivamente e a equipe era constituída de três professoras-formadoras. A principal referência era a BNCC e o DCRC.

A formação apresentou aspectos positivos e negativos que podem e devem ser repensados. Selecionamos alguns pontos fundamentais. Portanto, como aspectos positivos, ressaltamos o interesse dos participantes nos encontros presenciais; a oportunidade de refletir sobre a própria prática docente e sobre a formação em curso; e o fato de as reuniões dos componentes curriculares serem realizadas em conjunto, quando necessário. Essas reuniões fizeram com que o componente curricular Língua portuguesa fosse de fato inserido nos demais

componentes curriculares. É uma visão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem que pode favorecer a própria visão de mundo do professor.

Como aspectos negativos, vivenciamos a impossibilidade de atingir diretamente o professor da sala de aula porque a quantidade a alcançar era muito grande que inviabilizava uma formação para todos. Por essa razão, a SEDUC optou por convidar os formadores de professor de suas regionais. O segundo ponto negativo que carece de ser mostrado diz respeito à evasão dos professores na etapa da formação à distância e o nível das respostas dadas nas tarefas inferior ao que nós esperávamos. Isso nos mostrou há uma necessidade de um estudo mais profundo sobre as mudanças apresentadas nos documentos estudados.

Esperamos que, de fato, a formação venha mudar as práticas docentes de forma a fazer ter sido produtiva a formação realizada.

## REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, S. L. B. 1992. *Leitura e alfabetização: da concepção Mecanicista à Sóciopsicolinguística*. 1ª ed. São Paulo: Artmed, 149 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. e MACHADO, A. R. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. 1ª ed. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, p. 131- 163.
- BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de linguagens, textos e discursos*. 1ª ed. São Paulo: EDUC, 300 p.
- CEARÁ. 2019. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental*, Fortaleza: SEDUC, 931 p.
- CICUREL, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe*. 1ª ed. Paris: Didier, 287 p.
- CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 0906/20018. Conselho Estadual de Educação, 06 dez. 2018. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PARECER-N%C2%BA-0906.2018-BNCC-.pdf> Acesso em 26 mar. 2020.
- DAVIS, C. L. F. et. al. 2012. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. 1ª ed. São Paulo: FCC/DPE, 104 p.

DEMO, P. 2002. O professor e seu direito de estudar. 1ª ed. In: SHIGUNOV, N. A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, p. 71-88.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. 1993. L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières? 1ª ed. In: Études de Linguistique Appliquée, n. 92, p. 23-37.

FRANCHI, C. 1991. Criatividade e gramática. 1ª ed. São Paulo: SEE/CENP, 39 p.

GERALDI, J. W. 2010. O texto na sala de aula. 20ª ed. São Paulo: Ática, 298 p.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). 2009. Savoirs en transformation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, 200 p.

LEURQUIN, E. V. L. F. 2014. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. In: Eutomia Revista de Literatura e Linguística. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, pp.167-186.

ROJO R. e BARBOSA, J. 2015. Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 150 p.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. 2004. Gêneros orais e escritos na escola. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 357 p.

TRAVAGLIA, L. C. 2016. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 245 p.

# INSTABILIDADE EMOCIONAL PROFISSIONAL DOCENTE E ADOECIMENTO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Janete Sandra Alécio<sup>3</sup>  
Marlene Schüssler D`Aroz<sup>4</sup>  
Araci Asinelli-Luz<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa acadêmica em relação ao que tange o adoecimento docente tem aumentado nos últimos anos. São notáveis os estudos e publicações em relação a essa temática. A escola tem abraçado inúmeras funções, além do ensinar e o docente, cada vez mais, demandado em seu exercício profissional para resolver situações que fogem à sua competência estritamente pedagógica, como a participação na gestão da escola, por meio do conselho escolar, reuniões administrativas e de planejamento, habilidades para lidar com a violência no contexto escolar (OLIVEIRA, 2010; SANTOS; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, os quais atingem os docentes do ensino público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). *Muitos professores acabam por adoecer e abandonar a profissão no início da carreira, seja pelos desafios cotidianos, seja pela falta de perspectiva nas condições de trabalho e salário (SALTINI, VIDAL, OLIVEIRA SOBRINHO, 2014). Xavier e Asinelli-Luz (2018) indicam que a precarização do trabalho docente, traduzida denominação pela ausência de investimentos em educação, desde a qualidade das instalações, construção de laboratórios de ensino específicos, materiais educacionais de apoio às diferentes metodologias, remuneração*

<sup>3</sup> Mestranda em Educação (UFPR). Pedagoga na rede particular.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/715492753181408>

<sup>4</sup> Pós-doutorado em Educação (UNICENTRO). Doutora em Educação (UFPR). Pedagoga. Professora do PPGETPEN/UFPR. CV: <http://lattes.cnpq.br/8920083174566764>

<sup>5</sup> Doutorado em Educação (USP). Docente do PPGE e PPGETPEN/UFPR.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/9511955646520341>

*condizente, carga horária adequada ao trabalho de qualidade e concentrada em uma única escola, a não prática do assédio moral pela equipe diretiva, são práticas condizentes com a prevenção do adoecimento docente.*

A fim de conhecer as pesquisas e conhecimentos construídos nos últimos cinco anos (2015-2020) a respeito da instabilidade emocional docente e as principais causas do adoecimento docente, especialmente no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi feita uma revisão sistemática. É importante salientar que a revisão sistemática é um método que se diferencia da revisão de literatura ou revisão tradicional pelo fato de responder a uma pergunta direcionada, pontual e por meio dela se depara com estudos (basicamente artigos publicados em periódicos acadêmicos). “A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. Outro conceito a considerar é: “a revisão sistemática se refere ao processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos, podendo ou não incluir uma metanálise” (COSTA, ZOLTOWSKI, 2014, p. 55 e p. 56).

Apresenta-se oito passos para uma revisão sistemática de qualidade, segundo Costa, Zoltowski (2014). 1. delimitação da questão a ser pesquisada; 2. escolha das fontes de dados; 3. eleição das palavras-chave para a busca; 4. busca e armazenamento dos resultados; 5. seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; 6. extração de dados dos artigos selecionados; 7. avaliação dos artigos; 8. síntese e interpretação dos dados. Para dinamizar a escrita do texto da revisão sistemática, fez-se a escolha por seguir três etapas, descritos no método.

## **MÉTODO**

As buscas foram realizadas em seis bases de dados: Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library onLine (SciELO), no Portal de Periódicos da CAPES, BVS (Biblioteca virtual em saúde no Brasil); FGV-SB (Biblioteca Digital); REDALICY (Rede de Sistemas de Informação Científica Redalyc de Revistas Científicas). A seleção de artigo ocorreu atendendo critérios de inclusão: artigos que apresentassem no título pelo menos uma das palavras-chave e no resumo informações acerca da



instabilidade emocional profissional, adoecimento docente e saúde docente, publicados entre os anos de 2015 e 2020, em língua portuguesa, referentes a docentes da educação básica e que apresentassem o texto na íntegra, áreas: Educação, Psicologia e Saúde.

As buscas foram realizadas por meio do acesso às bases com as seguintes palavras-chaves instabilidade emocional docente, adoecimento docente e saúde docente e os operadores booleanos Or e AND, na seguinte combinação: “Instabilidade emocional docente”OR “adoecimento docente” AND “saúde docente”. Após seguir o critério da temporalidade, contemplar as palavras chaves e o idioma, outros artigos foram excluídos pela leitura dos títulos e resumos por não atenderem aos critérios de inclusão e exclusão.

A revisão sistemática foi organizada em três etapas: a primeira remete à definição da pergunta norteadora da revisão sistemática: Quais as ações para prevenir o adoecimento do docente que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Em seguida, selecionar o público-alvo, área de interesse - docentes da Educação básica, e as condições dos docentes que se referem ao adoecimento do professor: instabilidade emocional docente, adoecimento docente, saúde docente.

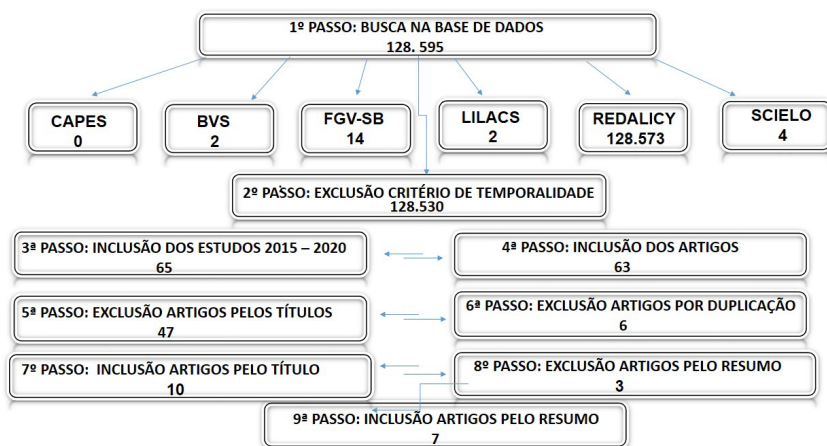
A segunda etapa refere-se às estratégias de busca nas diferentes bases. Inserção das palavras-chave (optou-se pelo não uso de descritores) e os operadores booleanos Or e AND, na seguinte combinação: “Instabilidade emocional docente” OR “adoecimento docente” AND “saúde docente”. Idioma – língua portuguesa. Os estudos encontrados foram arquivados e organizados em quadro.

A terceira etapa, corresponde a aplicação dos critérios elaborados para a inclusão/exclusão dos estudos para a leitura na íntegra. Assim, fazendo a triagem dos artigos referentes à instabilidade emocional profissional, adoecimento docente e saúde docente e excluindo as demais produções. Em uma pasta própria, foram arquivados somente os artigos selecionados para, posteriormente, priorizar sua leitura e aprofundamento na íntegra. É importante salientar que, após a leitura aprofundada dos estudos, foram acrescentadas informações como autor, ano de publicação e título do artigo.

Na busca foram encontrados 128.595 estudos; destes, 128.530 foram excluídos por não atenderem ao critério que leva em conta o ano de publica-

ção, permanecendo 65 produções. Esses aos serem submetidos ao critério de inclusão “artigos” ficaram 63, excluindo dois por não serem artigos. Dos 63 artigos separados foram excluídos: 47 pelo título, 6 por duplicação de títulos, permanecendo 10 artigos compatíveis à temática e destes, 3 foram excluídos pelo resumo por não atenderem a temporalidade e educação básica. Por último, ao analisar, houve novamente a leitura dos resumos e foram selecionados os 7 artigos que atendiam, na totalidade, os critérios de inclusão.

FIGURA 1; Fluxograma de busca nas bases de dados



Fonte: Elaborado por Alécio e Asinelli-Luz, 2020

O fluxograma construído com base nos critérios de inclusão e exclusão apresenta, no 1º passo, a busca nas seis bases de dados: LILACS, SCIELO, CAPES, BVS; FGV-SB, REDALICY o total de 128.595 estudos encontrados referentes à temática do adoecimento, instabilidade emocional docente e saúde docente. No 2º passo, ao aplicar o critério temporalidade, observa-se que 128.530 produções foram excluídas. A permanência de 65 estudos, no 3ª passo, deu-se por atender ao critério referente ao período de 2015 a 2020. Ao atribuir o critério: artigo no quarto passo ocorreu a manutenção de 63 estudos. No quinto passo, 47 artigos foram excluídos pelo título por não atenderem ao critério, restando 16 artigos. Quanto ao sexto passo houve a exclusão de 06 estudos por duplicação. Desta forma, permaneceram 10 artigos no sétimo passo. Ao realizar a leitura dos resumos, no oitavo passo, houve a exclusão de 03 artigos por não atende-

rem ao critério temporalidade e educação básica. Finalmente, no nono passo, permaneceram 07 artigos, os quais foram lidos na íntegra.

Esses sete artigos são assim caracterizados:

Quadro 1 – Organização dos artigos selecionados nas diferentes áreas/ banco de dados.

Área	Quantidade	Banco de dados
Fonoaudiologia Psicologia	1	BVS
Educação	1	FGV
	2	REDALICY
	1	SCIELO
Saúde	2	FGV
-----	00	CAPES

Fonte: Elaborado por Alécio e Asinelli-Luz, 2020

Registramos que o banco de dados FGV apresentou maior número de artigos que atenderam os critérios de inclusão, sendo um na área da educação e dois na área da saúde. Ao observar as exclusões, foi possível identificar que existem diversas produções que revelam comprometimento da saúde do professor na esfera física, emocional e mental, porém quando se aplica o critério temporalidade (últimos 5 anos) e educação básica, as produções são reduzidas significativamente, o que nos permite inferir que o adoecimento docente não está restrito ao período selecionado para este estudo e nem é exclusivo da educação básica. A análise dos resultados foi organizada em três agrupamentos/categorias: Saúde do professor/trabalhador da educação; Mal-estar docente; Adoecimento Docente; com maior ocorrência entre os assuntos dos artigos das diferentes bases de dados, sintetizando aspectos afins entre os artigos encontrados e os autores, buscando destacar elementos convergentes relacionados à temática.

## SAÚDE DO PROFESSOR/TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Ao realizar as leituras referentes aos artigos com o enfoque em saúde docente e/ou saúde do trabalhador da Educação foram notáveis as lacunas

quanto à estrutura de atendimento, plano de saúde acessível, preocupação, planejamento a essa problemática. Santana e Neves(2017) afirmam que as instituições de pesquisa não têm se interessado pelo tema; ou ainda: realmente não existem programas que trabalhem com adoecimento docente no âmbito das políticas públicas.

Recordando as redes semânticas com base na teoria dos grafos<sup>6</sup>, em uma das suas categorias, Martínez, Gutiérrez e Cea (2015) empreenderam uma pesquisa com 46 professores de escolas públicas da região de Atacama, no Chile, objetivando perceber qual a compreensão desses professores acerca de sua saúde laboral. Os resultados revelaram que a maneira usada pelo professor para analisar sua profissão, a aprendizagem dos alunos e a estrutura do ensino causam impactos significativos sobre sua saúde, como por exemplo, o entendimento da profissão como um elemento de sacrifício pessoal e o êxito acadêmico dos alunos como a principal meta a ser alcançada. Os achados da pesquisa demonstraram que essa forma de encarar a profissão faz com que os docentes mantenham maior compromisso com sua função do que com o cuidado com sua própria saúde.

A partir da leitura de outro artigo que analisa esse fenômeno com base na literatura recente, apontou-se que a saúde do trabalhador docente é cada vez mais debilitada em razão de situações de vida associadas a motivos variados de saúde, do cansaço físico de ficar em pé por várias horas ministrando aula, no uso excessivo da fala, bem como problemas emocionais provenientes das diversas insatisfações diárias no exercício efetivo da profissão. (EUGÊNIO, SOUZAS, DI LAURO, 2017)

## **MAL-ESTAR DOCENTE**

O ambiente escolar se torna um local cada vez mais vulnerável ao estresse, à alteração de humor, ocasionando o mal-estar docente. Isso se atribui, também, à carga de trabalho mental e física dos docentes que estão interligadas.

---

<sup>6</sup> “A utilização de grafos em outras áreas, tais como sociologia, antropologia, psicologia e educação têm sido representativa, tendo em vista que este tipo de técnica possibilita o estudo das relações entre vários objetos ou categorias, além da facilidade de visualização, por meio dos grafos”. (COUTO, RAMOS, FERREIRA, FURTADO, SILVA, 2019, p. 683)

Segundo Esteve (1999), a expressão “mal-estar docente” já é usada, desde meados dos anos de 1950, para descrever os efeitos negativos sofridos pelos professores, resultantes das condições psicológicas e sociais nas quais se tem dado a docência. Tal expressão no campo da saúde docente tem sido empregada em ocasiões nas quais algo não vai bem, porém não se sabe explicar ao certo o que ocorre nem por quais motivos. Como resultado, há aumento do absentismo, redução da qualidade pedagógica e, principalmente, sofrimento humano (PEREIRA, 2007). Os estudos revelam como as condições de trabalho influenciam diretamente no mal-estar docente, acarretando sofrimento, fadiga, alteração de humor, dificuldades na convivência com os colegas de profissão e com os estudantes. As exigências foram crescendo ao longo do tempo e, atualmente, a pressão sobre o docente é tanta, que muitas vezes os professores apresentam total descontrole emocional no exercício da profissão, deixando perplexos pais, colegas e alunos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

## ADOCIMENTO DOCENTE

Ao buscar os artigos tendo como foco o adoecimento docente, encontramos os aportes teóricos da Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida por Albert Bandura, citados por Couto, Ramos e Garcia, (2019) e podem ser utilizados para discussão, estudo e análise deste tema. Os homens são produtos e produtores do ambiente, ou seja, a influência é bidirecional. Para a TSC, o ser humano possui capacidade de, por meio da cognição (pensamento), antecipar situações e, assim, controlar a sua vida. (BANDURA, 2001).

Outro aspecto relevante abordado é a relação dos docentes e alguns elementos estruturais da instituição escolar como: estresse, à insatisfação x satisfação no desenvolvimento das atividades profissionais. O olhar atento dos gestores à infraestrutura escolar pode ser um diferencial, divisor de água no adoecimento docente. Ao analisar o adoecimento docente, há de se considerar aspectos do cenário individual e coletivo, fazendo relação entre ele e o ambiente.

A análise de redes semânticas com base na teoria dos grafos apresentada no artigo: “*Adoecimento docente: uma análise de redes semânticas baseada na teoria*

*dos grafos*”<sup>7</sup>, mostrou dados dotados de sentidos, os quais devem ser considerados no processo de adoecimento docente. Estudo realizado por Ribeiro; Barbosa e Soares, (2015) demonstra a associação entre Adoecimento Docente e as relações entre o Burnout e características sociodemográficas e laborais. Os resultados confirmaram essas relações, nas quais a variável gênero evidenciou para uma maior prevalência da síndrome de Burnout no gênero feminino; o estado civil também foi relacionado, pois os docentes casados apresentaram menor risco para o adoecimento; o aspecto religioso também foi realçado, com docentes apresentando menor risco de adoecimento em função da prática religiosa regular. (COUTO, RAMOS, FERREIRA, FURTADO, SILVA, 2019). Levanta-se a hipótese que as relações afetivas e espirituais podem ser fatores de proteção e cuidado frente o adoecimento docente.

QUADRO 2: Artigos selecionados nas diferentes Bases de Dados

<b>Autor e ano</b>	<b>Título</b>	<b>Periódico e Base de Dados</b>
Andréa Couto, Maély Ramos, Enizete Ferreira, Maria Roberta Furtado, Jamile Silva	Adoecimento docente: uma análise de redes semânticas baseada na teoria de grafos.	PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS, 2019, 20(3), 682-697 ISSN 2182-8407 Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde – SPPS – www.sp-ps.pt DOI: <a href="http://dx.org/10.15309/19psd200311">http://dx.org/10.15309/19psd200311</a>  SCIELO
Regina Zanella Penteadó Samuel de Souza Neto	Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão1	Saúde Soc. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019  FGV

<sup>7</sup> [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862019000300011](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862019000300011). Acesso em 28/07.2020. COUTO, Andréa; RAMOS, Maély; FERREIRA, Enizete; FURTADO, Maria Roberta; SILVA, Jamille. Adoecimento docente: uma análise de redes semânticas baseada na teoria dos grafos. **PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS**, 2019, 20(3), 682-697.

Andrea Lobato Couto Maély Ferreira H. Ramos Luciana Amaral Garcia	Saúde do Professor: análise de conteúdo de artigos científicos	Universidade Federal do Pará-UFGPA Belém-Pará-Brasil Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.685-707 ISSN: 2237-0315  FGV
Franciele Ariene Lopes Santana. Ilidio Roda Neves	Saúde do trabalha- dor em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras <sup>1</sup>	Saúde Soc. São Paulo, v.26, n.3, p.786- 797, 2017  FGV
Ana Paula Dworak Bruna Caroline Camargo	Mal-estar docente: um olhar das profes- soras e coordena- das pedagógicas	Olhar de Professor, 2017, 20(1), Março- Junho, ISSN: 1518-5648 / 1984-0187  REDALYC
Eugênio, Benedito; Souzas, Raquel; Di Lauro, Angela Dias	Trabalho e adoeci- mento do professor da educação básica no interior da Bahia	Laplage em Revista, vol. 3, núm. 2, 2017 Universidade Federal de São Carlos, Brasil  REDALYC

FONTE: Elaborado por Alécio e Asinelli-Luz, 2020 a partir das Bases de Dados consultadas

Ao aplicar os critérios: artigo e temporalidade na Base de Dados da CAPES, não foram encontrados artigos referentes a essa temática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a leitura dos artigos selecionados, encontramos informações acerca da saúde docente, como assunto conhecido, porém silenciado diante das políticas públicas no que se refere à discussão e mesmo concretude nos projetos em pauta. Para Santana e Neves (2017), embora exista considerável número de publicações que versem sobre a questão da saúde ou adoecimento docente, poucas relatam sobre a ação/gestão da saúde pública em relação a essa população específica.

O **mal-estar docente**, uma das expressões da síndrome de Burnout, (BENEDETTI; MARCO, 2016) citado nos artigos selecionados na presente revi-

são sistemática, aparece como elemento corroborador deste fenômeno e, por muitas vezes, omitido pelos próprios docentes, os quais continuam exercendo seu trabalho à base de medicação, mediante situações de sofrimentos/ adocimentos. A opção pelos docentes que atuam no Anos Finais do Ensino Fundamental (estudantes pré-adolescentes 6º ao 9º) justifica-se pelo ambiente revelar nível expressivo de enfrentamento, postura hostil com os colegas e professores, “adolescente é adrenalina que agita a juventude, tumultua os pais e os que lidam com ele [...], cansa os professores”. (TIBA,2002, p.24) A adolescência é uma fase do ciclo da vida rica em transformações biopsicossociais que demandam compreensão, metodologias ativas, paciência, dedicação, respeito. A adolescência não faz parte dos estudos da Pedagogia (séries iniciais) e é afeta ao público atendido pelas licenciaturas. Muitas vezes é a área de conflito entre os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (licenciados em áreas específicas) e a coordenação pedagógica ou pedagogo/pedagoga escolar (licenciada em Pedagogia).

**A instabilidade emocional docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental**, não encontrada com essa nomenclatura nos artigos selecionados, foi evidenciada em alguns momentos ao se tratar de sobrecarga emocional, desequilíbrio, cansaço, alteração de humor frequente resultando em atitudes de descontrole emocional, de nervosismo, por parte dos docentes diante de pais, estudantes e gestores, resultando em desconforto que, nem sempre são compreendidos dificultando que os/as docentes sejam reconhecidos como seres humanos vulneráveis, sujeitos a emoções naturais quando se vive uma vida plena. Embora não presente nos artigos de busca, preferiu-se usar o termo Instabilidade emocional docente, porque permite um alcance dos docentes com transtornos clinicamente diagnosticados, bem como aqueles que apresentam evidências e clamam por ajuda em função de suas emoções ou dores. Segundo a psicóloga Janiro (2016) há transtornos de comportamento e quadros psicóticos que, sozinhos ou associados, interferem na Labilidade Emocional. Este estado emocional pode sinalizar um tipo de instabilidade emocional do professor.

Diante dessa problemática do adocimento, conforme reportagem de Nova Escola, percebe-se que ainda há discursos que ser professor é uma vocação/ missão e que requer sacrifício pessoal em prol da transformação dos estudantes por meio da abnegação do docente diante das inúmeras situações e exigências



cotidianas. A saúde do professor é um tema que adquire crescente relevância científica, pois tal profissão é considerada como uma das mais estressantes e negligenciadas pelo poder público, apesar de sua relevância. Todas as profissões se constituem na relação professor-aluno, professor-aprendiz, alguém que ensina e alguém que aprende, e mesmo alguém que enquanto ensina, aprende (FREIRE, 1996), seja nos espaços formais ou não formais de ensino e aprendizagem. Enquanto profissionais da educação se faz necessária a permanente busca por políticas públicas que direcionem investimentos e planejamentos de intervenções eficazes voltadas à prevenção da saúde mental, emocional e física dos docentes.

Há que se respeitar o ser humano que constitui o professor. Os estudos, como: “Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras” (SANTANA, NEVES, 2017); “Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia (EUGÊNIO, SOUZAS, DI LAURO, 2017); mostram que a resistência em valorizar a profissão docente, ainda prevalece, abrindo o campo para as novas pesquisas acerca da valorização docente e a busca dos direitos dos profissionais da educação neste país.

## REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 107, p.349-372, 2009.
- BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto: CA, v. 52, n.1, p. 1-26, 2001. Disponível em: <http://arjournals.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.1?cookieSet=1>. Acesso em: 30 out. 2017.
- BENEDETTI, K. S.; MARCO, I. de. **Eu, professora e Burnout**: como o sistema público de ensino adoce professores dedicados e prejudica alunos interessados. Curitiba: Juruá, 2016.
- CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v.22, n. 5, p.1017-1026, mai. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n5/14.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R. de; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. da; A saúde docente no trabalho apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet.**, 2017, Rio de Janeiro, 25 (1): 113-122, DOI: 10.1590/1414-462X201700010001 [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414462X2017000100113&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414462X2017000100113&script=sci_abstract&tlng=pt)

COSTA, A.B.; ZOLTOWSKI, A.P.C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.H.; COUTO, M.C.P. de P.; HOHENDORFF, J.V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

COUTO, A.; RAMOS, M.; FERREIRA, E.; FURTADO, M. R.; SILVA, J. Adoecimento docente: uma análise de redes semânticas baseada na teoria dos grafos. **PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS**, 2019, 20(3), 682-697 ISSN - 2182-8407 Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde - SPPS – [www.sp-ps.pt](http://www.sp-ps.pt) DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/19psd200311>.

COUTO A. L; RAMOS M. F. H; GARCIA L. A. Universidade Federal do Pará-UFPA Belém-Pará-Brasil **Revista Cocar** V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.685-707

DWORAK, A. P.; CAMARGO, B. C.. Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. **Olhar de Professor**, vol. 20, núm. 1, 2017 Universidade Estadual de Ponta Grossa, ISSN: 1518-5648 ISSN: 1984-0187Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68460088010>

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a-sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

EUGÊNIO, B.; SOUZAS, R.; DI LAURO, A. D.. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia **Laplage em Revista**, vol. 3, núm. 2, 2017 Universidade Federal de São Carlos, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756522016> DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201732325p.179-194>

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, 2005. 31(2), 189–199. Doi: 10.1590/S1517-97022005000200003

JANIRO, A.C. Instabilidade ou labilidade e. Psicologia acessível. Disponível em: <https://psicologiaacessivel.net/tag/labilidade-emocional/>. Acesso em 13.12.21

MARTÍNEZ, D. J.; GUTIÉRREZ, R. Á. J.; CEA, M. A. Lasteorías subjetivas del profesor acerca de susaludlaboral :implicanciasenlapromoción de lasalud preventiva eneltrabajo docente. **Ciencia & Trabajo**, 52, 1–6, 2015. doi: 10.4067/S0718-24492015000100002

Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em 20.07.2020.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 17–35, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>.

PENTEADO, R. Z; SOUZA NETO, S. de Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902019000100010&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902019000100010&script=sci_arttext).

PEREIRA, F. F. S. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Saúde Soc. São Paulo, v.26, n.3, p.786-797, 2017 797 de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: Acesso em: 8 mar. 2015.

RIBEIRO, L. da C. C., BARBOSA, L. A. C. R., SOARES, A. S. (2015). Avaliação da prevalência de Burnout entre professores e sua relação com as variáveis sociodemográficas. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**,5(3),1741-1751. doi: 10.19175/recom.v5i3.987.

SALTINI, M. R.; VIDAL, A. G.; OLIVEIRA SOBRINHO, A. S. Políticas públicas de Educação e precarização do trabalho em São Paulo: O abandono da Profissão Docente na Rede Pública Estadual / Public policies of education and precarious work in São Paulo, Brazil: abandonment of the teaching profession state public. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 99-117, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9072>.

SANTANA, F. A. L.; NEVES, I., R.. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde Soc.** São Paulo, v.26, n.3, p.786-797, 2017. DOI 10.1590/S0104-12902017167259. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n3/0104-1290-sausoc-26-03-00786.pdf>.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, D. A. A intensificação do Trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan. / jun. 2009. Disponível em:<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2469>.

TIBA, I. **Quem ama educa**. São Paulo: Gente, 2002.

XAVIER, A. A.; ASINELLI-LUZ, A. Professores e professoras doentes: De quem é a culpa? São Paulo: Dialogar, 2018

# BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): DESAFIOS E RETROCESSOS?

Andressa Grazielle Brandt<sup>8</sup>

## INTRODUÇÃO

As análises deste texto têm como objetivo problematizar os desafios e retrocessos postos para o Curso de Pedagogia no Brasil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNEB) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Sabe-se que, embora a constituição histórica do Curso de Pedagogia (CPe) seja marcada por intensos debates e polêmicas, as definições trazidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, ainda que não tenham dirimido todos os dissensos, acolheram anseios expressivos do movimento dos educadores progressistas. É com base nessa premissa que se problematiza a BNC-Formação, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que atingem frontalmente as orientações referentes ao CPe no país desde 2006, em virtude de seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa perspectiva, a reflexão assume, como preocupação central, o seguinte questionamento: **quais são os desafios e retrocessos, impostos por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)?**

Nessa direção, a organização deste capítulo prevê, além desta introdução, duas seções, a saber: i) o que expressa a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e ii) as considerações finais.

---

<sup>8</sup> Doutora em Educação (UFSC). Professora da área de Pedagogia e Pedagoga (IFC).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>

## QUE CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESTÁ PRESENTE NA BNC\_FORMAÇÃO

Compreende-se que nos processos de produção das políticas educacionais há uma arena de interesses, os quais estão presentes no contexto onde a política é produzida, implementada e conseqüentemente efeitos e estratégias para a sua efetivação e avaliação. Por isso, para a análise do processo de produção das políticas, faz de suma importância as convergências os eixos gestão, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores que são norteadores das reformas. Em consonância com essa afirmação, “as sucessivas políticas educacionais brasileiras são, regra geral, uma aplicação em contexto local de políticas globais, muitas vezes descontextualizadas”. (HYPOLITO, 2015, p. 518).

Afirma-se que por meio do ato de constituição da concepção de professores presente nas DCNCLPe (BRASIL, 2006), houve uma correlação de forças entre distintas propostas. Segundo Durli e Scheibe (2009), há um estreito vínculo entre a formação dos profissionais da educação e a regulação social do país, o que ocasionou um embate entre diferentes concepções de formação no período reformista, no qual as DCNCLPe (BRASIL, 2006) representam a formação, a partir da docência, do professor da Educação Infantil e dos AEIF, bem como do pedagogo, que atua na gestão e em espaços não escolares, fomentando as discussões do campo da produção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Referente à formação do licenciado em Pedagogia, conforme o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), o CLPe é destinado à formação de professores para a Educação Infantil e os AIEF; de profissionais para a gestão educacional e atuação em espaços escolares e não escolares; de professores que atuarão no Curso Normal de nível médio; e de profissionais para as demais atividades do campo educacional.

Sabemos que após uma década de DCNCLPe (BRASIL, 2006) vários estudos acadêmicos estão sendo publicados para expressar o descontentamento com a formação polivalente (PIMENTA et al., 2017) e voltada para os interesses do mercado de trabalho, influenciada por agente multilaterais (TRICHES, 2016), cuja ingerência pode ser observada nas reformulações dos PPCs de LPe e nas práticas pedagógicas vivenciadas por professores e estudantes nesse curso. No seu art. 3º, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece como fundamental para a

formação desse profissional: o conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania (inciso I); a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional (inciso II); a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (inciso III). No Brasil, o caráter polivalente e generalista do CLPe e as questões relacionadas a sua identidade, campo de atuação do egresso, conteúdos e formação, bem como os problemas referentes ao seu campo de conhecimento, natureza e finalidade, compõem um campo particular para a pesquisa. Após os embates políticos, econômicos e epistemológicos que ocorreram nos anos de formulação das DCNCLPe (BRASIL, 2006), o CNE buscou formar um consenso entre as entidades, intelectuais e a comissão de formulação das diretrizes, no entanto as pesquisas acadêmicas sobre os dez anos de implantação das DCNCLPe constataam, em suas análises sobre os PPCs dos CLPe, os quais foram reformulados em todo o país, uma indefinição em relação ao perfil profissional do egresso desse curso, ou seja, não há concordância sobre a identidade do licenciado em Pedagogia

Conforme a Resolução das DCNs (2006) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, não há a determinação preliminar de disciplinas obrigatórias, pois somente são determinadas temáticas para a organização curricular conforme os núcleos de estudo. Em relação a estrutura curricular o artigo 6º estabelece a necessidade de ser respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituindo-se dos três núcleos de formação, a saber: **i) um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas; **ii) um núcleo de aprofundamento e diversificação** de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais; e **iii) um núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular. Desta forma, o que evidencia-se é que a composição do desenho curricular dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia será constituído conforme e autonomia das IES, pois sua constituição está fundamentada em temáticas de formação e não em disciplinas previamente estabelecidas.

O CLPe tem seu currículo organizado em torno desses três núcleos fundantes **i) um núcleo de estudos básicos; ii) um núcleo de aprofundamento e**

**diversificação;** e iii) **um núcleo de estudos integradores**, cuja base está ancorada na docência e em uma concepção sócio-histórica defendida por entidades educacionais como a Anfope, que vai permear todo o currículo e a carga horária mínima, estipulada em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, divididas em 2.800 horas de atividades formativas; 300 horas de estágio supervisionado no decorrer do curso; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, havendo uma ampliação da sua carga horária. Percebe-se por meio das análises que as DCNCPe (BRASIL, 2006), tem uma perspectiva da formação sócio-histórica dos educadores, a qual situa a formação no campo das suas lutas históricas, no entendimento de que os princípios da BCN unificam a luta contra a degradação da profissão do educador. A formação sócio-histórica e a BCN, proposta inicialmente pelos educadores da Anfope em 1980, é uma das proposições que criam condições para a formação dos educadores a partir do debate coletivo e do que vem sendo produzido no contexto das escolas e IES. Em contrapartida, Triches (2206), afirma que nas DCNCPe (2006), entre outros aspectos ao alargamento das funções docentes, à epistemologia da prática predominante na proposta, que induz a formação para um caráter instrumental, pragmático, multifuncional e superficial, à redução do sentido da pesquisa e produção de conhecimento na formação do professor, também com abordagem utilitarista e à formação aligeirada e mercantilista, questões essas que é possível perceber por meio de uma leitura e identificação do uso das palavras no documento. Por isso, segundo a mesma autora, (2016), afirma que os dados apresentados ganham maior relevância quando se leva em conta que este conjunto de expressões está presente fortemente nas DCNCPe (BRASIL, 2006).

Neste sentido, é possível afirmar que já havia nas DCNCPe (2006) uma proposição de a concepção de formação de professores que veio de forma mais acirrada agora por meio da BNC\_Formação (BRASIL, 2019). Assim, para pensarmos sobre a política da educação brasileira e sua concepção na primeira década do século XXI, citamos a crítica feita por Frigotto (2011): **o que se busca com uma concepção mercantil de educação é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado.** Convergindo com a crítica feita por Frigotto (2012) e Triches (2016) quando afirmam que as atuais reformas na formação docente estão em consonância com as demandas do capital, tendo em vista a exigência por um profissional dinâmico, polivalente e flexível expressa nas finalidades de formação das atuais diretrizes

de formação de professores (BRASIL, 2015). Ora, a formação profissional do pedagogo continua um processo desafiador para os profissionais que atuam na formação inicial desses docentes, gestores e coordenadores pedagógicos. O CPe é uma licenciatura desafiada pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo, nessa relação, o trabalho de gestão pedagógica, que envolve na sua formação a intersecção entre as funções do professor, do pesquisador e da coordenação pedagógica e administrativa.

Na proposta curricular permaneceu a essência dos modelos anteriores, ou seja, aquela apresentada anteriormente pelo curso, planejada através de conteúdos disciplinares e de uma formação reducionista do papel do professor pedagogo. Portanto, o seu caráter generalista é reflexo de fortes reivindicações por parte das entidades envolvidas no processo de discussão e formulação das DCNCLPe (2006). Nesse sentido, o debate sobre a Pedagogia, o pedagogo e o CPe permanecem como temas de grande relevância no atual contexto educacional brasileiro (CRUZ; AROSA, 2014). Em consonância, para uma análise e leitura mais profunda da política curricular para formação de professores no Brasil apresenta-se a análise de conteúdo do documento BNC\_Formação (BRASIL, 2019). Neste sentido, em que contexto a BNC\_Formação foi construída? No contexto da Reforma do Ensino Médio e “Novo Ensino Médio”, BNCC (BRASIL, 2018, 2019) e Future-se, a da Política Nacional de Formação de professores apresentada por Maria Helena Guimarães em outubro de 2017, seja no contexto político que permitiu seu surgimento configurou-se, ao mesmo tempo, como o que não lhe conferiu forças para se sustentar. Tal contexto caracterizou-se pela adesão do governo Lula e, posteriormente, do governo Dilma, como já havia ocorrido com o governo FHC, ao Neoliberalismo da Terceira Via, mas, como referido no decorrer da exposição, por caminhos diversos. No governo Lula pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional, facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financeira, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico. Essa postura fez com que se multiplicassem



pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país, de modo, digamos, relativamente contido. (FERRETI; SILVA, 2017).

Nesta ótica, de acordo com Silva e Possamai (2020), no cenário político em que as políticas curriculares para o Ensino Superior estão sendo gestadas no contexto brasileiro, estão os ataques a direitos sociais, como o crescimento exponencial das Redes Privadas de Educação Superior, o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, as Reformas Trabalhista, Previdenciária e do Ensino Médio e, com eles, o panorama adequado para impor uma reforma no Ensino Superior, o seja, o Future-se. Desta forma, questiona-se: não possuem nossos professores formação suficiente e autonomia para a definição de seus currículos e das políticas de currículo desse país? Quem escreveu a proposta BNC\_Formação (BRASIL, 2019) e qual é o discurso que a fundamenta? Segundo Evangelista, Fiera, Tilton (2019), aferiram que essa proposta foi escrita por membros do CNE que tem uma estreita relação com a esfera privada e que a mesma é sustentada por autores com vínculos institucionais da Comissão Bicameral, os quais estão e tem ideais ligados ao movimento empresariais, com as organizações do mercado privado das escolas superiores. Afirmam ainda os mesmos autores (2019), que 19(dezenove) Aparelhos Privados de Hegemonia estão presentes na Comissão do CNE, dos quais, seis são associações representativas dos interesses das escolas privadas, ou seja, tem um perfil composto por empresários da educação, priorizando o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação.

De acordo com Frigotto (2010), um discurso recorrente neste mecanismo, talvez o mais proclamado pela mídia, notadamente pelas revistas semanais, é justamente o de se atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas, com o argumento de que os cursos de pedagogia e de licenciatura se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar”. A pressão do mercado para uma pedagogia dos resultados se materializa nas DCNS para a formação de professores (BRASIL,2015), onde uma carga horária substancial é dedicada a formação prática dos futuros professores, deixando aflorar o caráter técnico a concepção técnica de formação de professores. Em relação

a esse discurso que está imposto, mesmo que de forma velada, o professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados, por jargões empobrecedores apesar da aura positiva, professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado, adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira. Proliferam os para-professores, convocados a assumir funções as mais variadas no espaço escolar: voluntários, amigos da escola, monitores, tutores, oficinairos, auxiliares, estagiários, entre outros, agregando-se recentemente o professor notório saber (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Não resta dúvida quanto ao projeto de formação docente constante nos documentos é o proposto pelos organismos multilaterais, dos bancos internacionais que são fortemente representados no Brasil pelos agentes do Todos pela Educação e demais organizações Sociais (OS) como já bem denunciado anteriormente por Evangelista, Fiera, Tilton (2019). Neste sentido, o que está proposta nesta agenda neoliberal é uma educação como mercadoria, que reverbera em uma formação de professores com uma concepção tecnicista e reprodutora, onde os pais e familiares são os clientes e o professor um mero ser instrumental e tarefeiro. A proposta de formação desintelectualizada intenciona usurpar do professor a compreensão dos aspectos políticos e filosóficos da Educação, da historicidade do conhecimento e da ação educativa como um ato genuinamente político tendo como horizonte a docilização do professor e de sua ação educativa. O antagonismo proposto pelos termos curso e treinamento, bem como teoria e prática, evidenciam um projeto bastante estreito de adestramento, não de formação de professores. Em suma, pelo exposto aceca dos documentos nacionais e internacionais, leituras e análises sobre o proposto para a formação de professores, verifica-se que as políticas dirigidas aos docentes têm em vista incutir a lógica de gestão por resultados nas instituições escolares. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 127).

Para compreender-se a lógica imposta nesses documentos, traz-se para o diálogo e análises Shiroma e Evangelista (2011, p. 142), que afirmam que a imposição da lógica da *accountability* e a comparação de resultados para

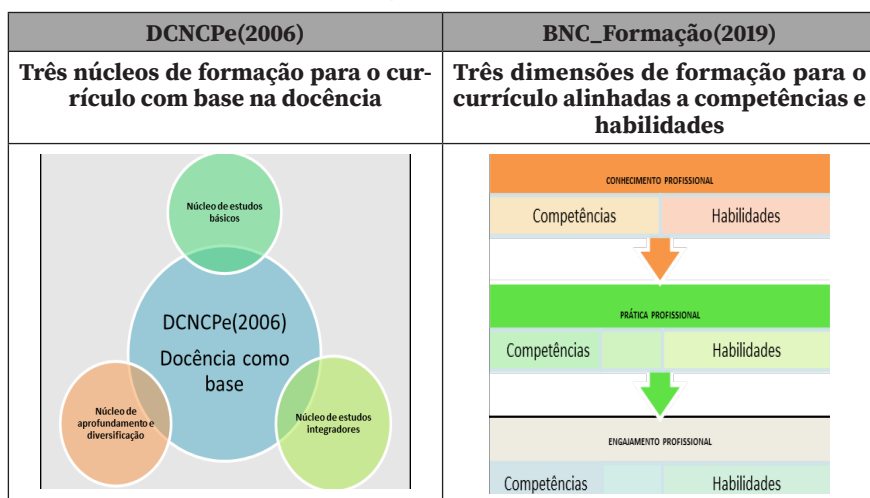
premiar quem fez mais com menos pode acarretar prejuízos irreversíveis à educação pública. O desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano uma vez que as próprias instituições encarregadas de produzir conhecimento crítico sobre as questões sociais encontram-se submetidas à mesma lógica da responsabilização e avaliação de resultados em que, cada vez mais, fazer mais, menos sentido faz. Ou seja, a busca frenética pela eficácia a qualquer custo faz do resultado não um fim como é anunciado, mas um meio para realizar a estratégia atualizada dos organismos multilaterais, as OS e os bancos para a gestão da educação e o controle dos professores. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011).

Nesta premissa, assume-se que no contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura e análise diferenciada e crítica dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações de práticas diferentes (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005) e da formação proposta inicialmente pelo documento BNC- Formação, ou seja, desta política curricular imposta para os cursos de licenciatura do país. Em relação à análise de conteúdo da BNC\_Formação (2019), infere-se que o documento faz parte da legislação educacional referente a formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil, e que a mesma possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). As novas Diretrizes, publicadas em 2019, evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica (BRASIL, 2017, 2018). Destaca-se que infelizmente, em mais de um momento é ressaltada a necessidade da formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC, como expresso no documento BNCC BRASIL, 2018), competência é definida como: [...]” competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. ( p. 8).

A Resolução acerca da BNC\_Formação (2019), trata exclusivamente da formação inicial de professores e na nova diretriz a formação inicial de professores deixa de estar organizada por **três núcleos (de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação; de estudos integradores)** e passa a ter sua organização a

partir de **três dimensões**, quais sejam: **I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional**. E cada uma, destas dimensões, estão estruturadas a partir de competências específicas e para cada uma das competências específicas são listadas habilidades, o que remete ao primeiro marco legal acerca da formação de professores no Brasil, ao modelo de formação 3+ 1, ou seja, a concepção tecnocrática e fragmentada de formação. Neste sentido, evidencia-se que está é uma mudança em relação as DCNCPBRASIL, 2006), pois a BNC\_Formação (2019) está estruturada em dimensões, competências e habilidades alinhadas da BNCC (2017, 2018), como delineado na figura 1, a seguir:

**Figura 01:** Organização do currículo:



**Fonte:** Brandt, 2020

Acerca do conceito de competência, segundo Ramos(2001), diz ele baseia-se em três matrizes, a saber: i) **a condutivista ou behaviorista**, com sua base teórica fundamentada em Skinner e Bloom, analisa e identifica as tarefas por meio de um olhar ocupacional, para a definição do currículo de formação; ii) **a funcionalista** que tem como base a matriz funcionalista de inspiração inglesa, consiste em estabelecer normas de competência profissional que caracterizam os resultados do trabalho, preocupa-se com os resultados e não com o processo, as funções e tarefas tornam-se o próprio resultado; e iii) **a construtivista**, com base francesa, busca a construção da competência com base nas tarefas o que está ao seu entorno e utiliza como categoria de análise, a cultura de base,

conhecimento científico, técnico, organizativo, comportamento e relacionais, com foco nos atributos pessoais. A seguir, para evidenciar as aproximações dos discursos a partir dos excertos mencionados anteriormente, procura-se demonstrar seus correlatos por meio dos documentos elegidos na análise.

**QUADRO 3.** Aproximações acerca do conceito de formação de professores – DCNCPe(2006) e BNC\_Formação (2019)

DCNCPe(2006)	BNC_Formação(2019)
A base está ancorada na docência e em uma concepção sócio-histórica defendida por entidades educacionais como a Anfope, que vai permear todo o currículo.	É ressaltada a necessidade da formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC definida pelos agentes de interesse privados como as OSS, BM e Todos pela Educação.
Uma concepção de formação generalista e polivalente do professor pedagogo.	Uma concepção de formação produtivista, ou seja, tecnocrática e fragmentada de formação alinhada a pedagogia das competências e habilidades profissionais
A carga horária mínima, estipulada em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, divididas em: 2.800 horas de atividades formativas; 300 horas de estágio supervisionado no decorrer do curso; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, havendo uma ampliação da sua carga horária.	Mantém as 3200 horas, mas estabelece que este cômputo de horas precisa estar organizada em três grupos, a saber: Grupo I com 800 horas que precisam ser efetivadas desde o início no 1º ano do curso. Neste grupo devem ser trabalhados aspectos referentes à base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; Grupo II com 1.600 horas que devem ser cumpridas a partir do segundo ano do curso até o quarto ano. Nessa etapa formativa deve ser trabalhada a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.  Grupo III com 800 horas que devem ser desenvolvidas desde o primeiro ano do curso e que configuram a prática pedagógica no currículo. Este quantitativo de horas práticas deve ser distribuído em 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho na escola e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o início.  As 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes desaparecem.

**Fonte:** Brandt, 2020

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, evidencia-se um alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), havendo um retrocesso para em relação a definição de competências para a construção dos currículos das licenciaturas, um silenciamento em relação às discussões da formação continuada e da valorização profissional, ou seja, a BNC-Formação (BRASIL, 2019), é um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que desenha para um futuro muito próximo um crescente controle do ser e do fazer dos professores e da gestão escolar. Este processo ocorrerá principalmente por meio do sistema de avaliação brasileiro que a cada dia se redesenha mais aos interesses neoliberais que prezam o controle, o individualismo por meio da concorrência entre professores, estudantes, escolas, sistemas de ensino e principalmente pelo incentivo a meritocracia por meio da pedagogia das competências. Neste aspecto, há uma nítida tendência assumida nas atuais Diretrizes de padronizar o currículo para ter parâmetros para avaliar, assim o que está a luz da nova proposta curricular não é a qualificação da formação docente, mas a avaliação”. (GONÇALVES, MOTA e ANADON, 2020, p. 369).

Por meio da análise, também é possível dizer que há um dilacerando a formação do(a) professor(a) pedagogo(a) que atuará na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão, pois as dimensões da formação inicial (I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional) induz a uma formação inicial fragmentada por meio de competência específicas e habilidades previamente definidas, ou seja a uma racionalidade técnica e instrumental, do aprender a aprender; do saber fazer com centralidade na prática., onde os professores e os estudantes se transformam em seres não pensantes, meros leitores e reprodutores de uma cartilha(apostila) única e pré-definida pela BNCC da Educação Básica(BRASIL, 2018). Nesta premissa, a política curricular para professores e gestores, nos moldes em implantação, tem por objetivo a desintelectualização do quadro do magistério para torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente, por fim o que se “pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 535).

Contudo, ao alinhar a formação para novos currículo como percurso de implementação justamente se retoma uma lógica de produtividade da ação docente; a formação reveste-se de um caráter adaptativo, com base numa racionalidade técnica que busca, numa lógica linear e cumulativa, suprir uma falta, essa sim, assumida a priori de que não cabe ao professor a possibilidade de pensar em como desenvolver seu trabalho em diálogo com novas/outras propostas, ou seja, há que se complementar uma falta de qualidade na/da formação inicial, que não provê o docente de condições de reflexão que relacione sua prática com disposições legais/normativas que se apresentam como novas. Assim, tanto as políticas curriculares quanto a formação se movem e se conectam a partir da falta compartilhada: qualidade, a primeira na intenção de reversão de um quadro de baixo desempenho e fracasso e a segunda como parte desse baixo desempenho. (FRANGELLA, 2020, p. 385).

Portanto, segundo Fragella (2020), a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (2017, 2018). A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (2017, 2018). Neste sentido, corrobora-se que “trata-se de perceber políticas curriculares como negociações no jogo político como luta pela significação”. (FRANGELLA, 2020, p. 392). Para a mesma autora (2020), compete à União promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Neste sentido, por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC e conseqüentemente da BNC\_Formação requer o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área como CNE, Consed e Undime.

É importante ainda mencionar que o documento da BNC\_Formação aponta mudanças significativas para a formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, pois a formação destes profissionais tem sido realizada historicamente nos cursos de Pedagogia, o qual possui a DCNCP e (BRASIL, 2006) e que estabelecem que não

deve haver habilitações para a formação do pedagogo, que possui a docência como base de sua formação. No entanto, a BNC\_Formação, não menciona os cursos de Pedagogia e faz referência ao curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e ao curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois até a aprovação da BNC\_Formação não se utilizava estes termos para se referir à formação destes docentes. (GONÇALVES, MOTA e ANADON, 2020).

As análises evidenciam que a BNC\_Formação, não tem compromisso com uma sólida formação teórica do campo das ciências humanas, ou seja, uma formação humana integral, omnilateral, sócio-histórica e cultural, inclusive, pois o interesse é formatar a classe trabalhadora para os interesses da classe burguesa em especial para as exigências do mercado de trabalho e do neotecnicismo por meio de suas categorias responsabilização, meritocracia e privatização”. (FREITAS, 2012, p. 383), ou seja, pela análise consubstanciada evidencia-se por meio desses silenciamentos que o projeto é dificultar ou até mesmo de acabar com o acesso ao proletariado a todo o conhecimento culturalmente e historicamente construído.

Em relação, ao alinhamento, dos PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a BNC\_Formação (BRASIL, 2019), há uma grande atenção por parte das entidades ANFOPE; ANPEd, ANPAE, ABdC, CEDES, FORUMDIR, ANDIFES, COGRAD - Colégio de Pró-reitores de Graduação, professores e profissionais da educação em relação a essa questão. O grande questionamento, que os mesmos se fazem é: as DCNCPe (BRASIL, 2006) será revogada e em seu lugar será imposto uma Diretriz do Curso de Pedagogia alinhada a BNC\_Formação (20019 e a BNCC (BRASIL, 2017, 2018)?

Neste sentido, Gonçalves, Mota e Anadon (2020), nos alertam ao inferirem que nesse momento no interior de cada instituição de Ensino Superior há instauradas “dúvidas e questionamentos acerca dos processos de formação de professores que apontam para o controle cada vez maior do trabalho dos docentes desse nível de educação” (p.374). Assim, compreende-se que a resistência é um caminho possível para que a BNC\_Formação não seja implantada e implementada nos cursos de formação de professores das IES desse país.

## À GUIA DE CONCLUSÃO



Neste sentido, não é prerrogativa aceitar o regresso a uma concepção de formação de professores que não valoriza a formação teórica dos profissionais da educação; que não considera a práxis formativa nos processos de formação inicial e continuada e professores; que não levou em consideração o conceito de base comum nacional construído pela ANFOPE, conceito este construído pelo movimento dos educadores em luta pela formação de professores desde a década de 70, e que agrega um conjunto de princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas, e na pedagogia, e contemplados nas DCNs 2015, aprovada pelo CNE e assumida pelas IES desde 2015, também porque secundariza as IES formadoras públicas dos processos de formação continuada e anuncia como pano de fundo para uma formação no Curso de Pedagogia um professor e gestor polivalente e fragmentado para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e para a gestão.

Em suma, denuncia-se a grave questão da entrega da Universidade Pública, da gestão escolar e educacional das IES públicas desse país para as organizações sociais e fundações empresariais, onde está presente a ressignificação da ideia da qualidade da educação da década de 90 e a ideia da permanência com qualidade dos anos 2000. Acerca dessa proposição, dialoga-se com Shiroma, Garcia, Campos (2011), a afirmarem que “a grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados da aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares” (p. 237). Diante deste cenário é importante resistir, pois a privatização das Universidades Públicas, a parceria público-privada na Educação Básica e a instalação de um Estado mínimo são projetos que infelizmente estão em curso no Brasil.

Também corrobora-se com Taffarel (2019) e Curado (2020), que agora o momento da classe trabalhadora unir-se nos movimentos para juntos construirmos a luta pela autonomia universitária e escolar, a resistência, a luta pela não revogação e pela defesa implementação da Resolução 02/2015 que foi construída por mais de 20 entidades do campo da ciência, educação e centrais sindicais e construída em mais de 10 anos de debates e formulações (DOURADO, 2015), ou seja, essa luta se dá por meio do engajamento das entidades educacionais que lutam por uma educação que tem por base a concepção sócio-histórica, por meio da análise e denúncia da agenda neoliberal para o campo da educação; pela constituição

de uma forte base intelectual e com produção teórica que debata para além da aparências o que estamos vivenciando no campo da formação de professores.

Assim, tem-se consciência dos limites históricos das análises evidenciadas neste artigo, pois pertencem a um dado momento da história, que tinha como foco específico as políticas curriculares para o CPE e a formação de professores. Portanto, essas políticas continuam em análise, trazendo para o debate as concepções de formação de professores presentes em cada um dos dois documentos analisados. Portanto, compreende-se que os conceitos e as análises apresentados não são definitivos nem se esgotam neste texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário **Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 02 de set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 02 de set. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 12 de ago. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia**: mais mercado. Universidade à esquerda: jornal independente e socialista, [S. l.], 14 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3f8GVrG>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 380-394, jul./dez. 2020. 382. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.380-394>. Acesso em: 23 set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n°119, p.379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 235-254. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. Ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SILVA, Filomena L. G. R. DA; POSSAMAI, Tamiris. Programa Future-se: impactos sobre a autonomia das Instituições Federais de Ensino e sobre o direito à educação. **Roteiro**, v. 45, p. 1-20, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23778>. Acesso em: 29 set. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Cardoso Maria. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricometodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-466, 2005.

SHIROMA, Erneida OTo; MORAIS, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Cardoso Maria. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra**: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 174-197.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento** v.1, n.2, p. 600-607, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

# PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA ATUALIDADE

Mirtes Gonçalves Honório<sup>9</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental em que buscamos construir nossas reflexões acerca da temática com base nos seguintes questionamentos: Para que e a quem serve avaliar as crianças de 0 a 5 anos? Como a avaliação está presente neste momento educativo? Quais os procedimentos mais adequados para esta avaliação? Seriam as fichas de acompanhamento, os relatórios ou os portfólios? Com que frequência devem ser feitos os registros? Ancoramos nossas reflexões nas ideias de Godoi (2004) e Hoffmann (2005, 2011), Luckesi (2011), dentre outros estudiosos que discutem a avaliação e criticam as práticas avaliativas na educação infantil, demonstrando preocupação com o fato da avaliação nesta etapa da educação básica ser utilizada com caráter seletivo, classificatório e documentos orientadores do Ministério da Educação-MEC, tais como: Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que propõem uma avaliação com ênfase no desenvolvimento infantil.

Discutir a avaliação na educação infantil não é fácil; este tema se inclui na discussão histórica sobre uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento a crianças. A exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais apropriadamente, como elemento de pressão das famílias da classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa surge então como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores, que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças. Entretanto, as diretrizes legais referentes a essa instância educativa contrapõem-se a uma prática avaliativa que venha a incorrer em caráter de controle, tais como decisões de aprovação e reprovação à semelhança do ensino regular. Em que continua prevalecendo velhos estereótipos e preconceitos que

---

<sup>9</sup> Doutora em Educação. Professora (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8567-4845>

relacionam avaliação com exame, com mensuração por meio de provas, com qualificações, com angústias, com êxitos e fracassos (ESTEBAN, 2000).

Procurando opor-se, a este cenário e denunciar as práticas que o caracterizam que estamos desenvolvendo este estudo visando trazer alguns elementos para instigar uma reflexão político-pedagógica sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Reflexão esta que possibilite adentrar nas contradições e assimetrias da sala de aula na intenção de ressignificar as concepções e as práticas avaliativas.

Segue inicialmente, algumas reflexões teóricas e análise de documentos oficiais sobre concepções de avaliação na educação infantil e a importância de diversificar os instrumentos para avaliar nessa modalidade de ensino. E na sequência as considerações que encerram esse estudo mostrando a necessidade de o debate acerca da prática avaliativa na Educação Infantil, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

## DESENVOLVIMENTO

A avaliação não se restringe ao contexto escolar, mas exerce neste um papel de fundamental importância, na medida em que visa contribuir para o alcance dos objetivos educacionais. Assim, possibilita o repensar de todo o processo educativo, com a finalidade principal de viabilizar o alcance dos objetivos educacionais, em especial os que estão relacionados à aprendizagem.

## CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Retomando a história do surgimento das instituições de educação infantil, que decorre justamente por uma demanda do adulto, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, surge a necessidade de um espaço para deixar os filhos. No Brasil, antes da Constituição de 1988, as instituições de Educação Infantil tinham como objetivo a guarda da criança, enquanto a mãe exercia uma atividade remunerada, sendo, sobretudo, um espaço de recreação. Esse quadro alterou-se com a promulgação da atual Constituição Federal, que introduziu as funções educativas, ampliando os conceitos de cuidado e guarda. Assim, o profissional que atuava na educação infantil passou a ter um papel educativo.

A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, as funções educativas e de cuidado são integradas, e a avaliação é instrumento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando. O Art. 31 explicita: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Ao analisar o texto da lei mencionada, percebemos que a avaliação não tem objetivo de promoção e não constitui pré-requisito para acesso ao Ensino Fundamental. A avaliação é processo que subsidia o alcance dos objetivos, auxiliando o trabalho do professor, de modo a favorecer o crescimento da criança. Pressupõe referências, critérios, objetivos, e deve ser orientadora. Deve visar o aprimoramento da ação educativa, o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Isto exige que o profissional da educação infantil desenvolva habilidades de observação e de registro do desenvolvimento da criança e que reflita permanentemente sobre sua prática, aperfeiçoando-a no sentido do alcance dos objetivos.

Encontramos também referência a avaliação em documentos oficiais tais como o Referencial Curricular Nacional (1998), de acordo com este documento a avaliação é:

[...] prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1988, v.1, p. 59).

Outro documento oficial que também faz referência a avaliação na Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009, com o objetivo de auxiliar a organização das propostas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil. O documento aborda conceitos, reflexões, mostrando a necessidade de acompanhamento e precauções voltadas à Educação Infantil e sobre as avaliações o Art. 10 aponta que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (BRASIL, 2009).

Como podemos perceber não há vinculação com a questão classificatória, punitiva ou ainda promocional, que erroneamente são vinculadas à avaliação. A avaliação deve ocorrer, portanto, durante o processo de aquisição do conhecimento pela criança e auxiliar o professor em novas posturas para sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, ressalta-se que a avaliação não é um processo de julgamento, mas sim de reflexão, devendo ocorrer cotidianamente, já que a criança apresenta diferenças todos os dias.

Na opinião de Luckesi (2011), a avaliação não está encerrada nela mesma. E será um instrumento auxiliar de aprendizagem e do crescimento do aluno sempre que estiver de acordo com um projeto pedagógico. E a definiu como “um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre esta” (p. 9).

Na perspectiva de Hoffmann (2005), a ação avaliativa enquanto mediação deve contribuir para superar posicionamentos que fortaleçam as relações de poder na sala de aula. Neste sentido,

A avaliação enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação- reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (p. 148).

Concebendo a avaliação da aprendizagem enquanto um processo dinâmico voltado para o diagnóstico das aprendizagens efetivadas e das falhas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica desloca a preocupação do resultado para o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo e responsabilidade compartilhada por todos aqueles envolvidos na tarefa educativa.

Hoffmann (2005) e Godoi (2010) compartilham dessas ideias, e defendem a necessidade de uma prática reflexiva e conhecedora de como as crianças

aprendem e se desenvolvem, para que a avaliação na Educação Infantil não se submeta à lógica da exclusão e do julgamento precoce e descontextualizado dos alunos. Com essa compreensão, Hoffmann afirma que a avaliação na educação infantil:

[...] passa a exigir [...] uma investigação dos reflexos sofridos do modelo de controle, vigente no ensino regular, que atrelado à finalidade de controle das famílias sobre a eficiência da instituição, acaba por comprometer seriamente o significado dessa prática em benefício ao processo educativo (HOFFMANN, 2005, p. 10).

E define alguns pressupostos básicos para a avaliação nesse nível de ensino. Quais sejam:

- a) Uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas.
- b) Um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e fornecer-lhe novos desafios.
- c) Um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaixador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico (HOFFMANN, 2005, p. 19).

Essa concepção de avaliação está presente também nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, em que a avaliação é citada como parte das propostas pedagógicas, onde devem ser explicitadas as concepções, as diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico, “[...] prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2006, p. 18).

Diante dessa perspectiva, os processos de formação deverão contribuir para a aquisição de conhecimentos sobre a infância, as atividades pedagógicas, para o desenvolvimento da sensibilidade do educador e do compromisso com a transformação da realidade educacional.



Entretanto, na prática, essas ideias ainda não se concretizaram em muitas instituições de educação infantil. Segundo Godoi (2010, p. 101), a avaliação na educação infantil ainda “[...] traz as marcas da avaliação do Ensino Fundamental”, desrespeitando a legislação vigente que não permite esse tipo de prática nessa etapa da educação básica. Conforme explicita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3, p. 238), “[...] Deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas e símbolos, com propósito classificatório, juízos conclusivos”.

Nesta perspectiva, os instrumentos de avaliação utilizados na educação infantil devem possibilitar o acompanhamento da aprendizagem da criança em suas múltiplas formas de ser, expressar-se e pensar. Para atender essa finalidade indagamos: — O que devemos avaliar? Qual o instrumento avaliativo mais adequado? E qual seu conteúdo? Como critério para decidir o conteúdo da avaliação, consideramos aquilo que foi planejado, vivenciado e seja relevante para o acompanhamento global de cada uma das crianças.

Hoffmann (2005), afirma que avaliar vai além de olharmos as crianças como seres meramente observados; ou seja, a intenção pedagógica avaliativa dará condições para o professor ou professora criar objetivos e planejar atividades adequadas. Assim, os instrumentos avaliativos não têm um fim em si, e seus resultados devem subsidiar a ação educativa em seu cotidiano. Deste modo, eles são necessários, porém seu conhecimento é importante, pois refletem a concepção da escola e dos professores sobre o ato de avaliar.

Dentre os instrumentos frequentemente utilizados para avaliar as crianças de zero a cinco anos, destacamos: portfólio/dossiê, relatório, observação e fichas de acompanhamento. Esses instrumentos podem inserir-se na função classificatória ou na formativa. Logo, é importante que professores e demais educadores da escola decidam sobre qual concepção de avaliação irá orientar suas práticas avaliativas e qual função se quer cumprir.

Na avaliação classificatória são registradas as informações burocraticamente, sem que elas sirvam para a reorganização do trabalho pedagógico ou para promoção do avanço da criança. Essas estão mais voltadas para as características pessoais da criança do que para as informações referentes a sua aprendizagem, haja vista que na avaliação formativa as informações não são apenas

um instrumento descritivo, mas um recurso de investigação e planejamento. Portanto, é indispensável a quem acompanha o desenvolvimento da criança valorizar o momento em que ela, durante sua manifestação espontânea ou não, pode revelar ou desvelar saberes, desejos e intenções sobre si e sobre o mundo.

Considerando a subjetividade que permeia a avaliação e na educação infantil não é diferente, é importante refletir sobre quais os instrumentos podem ser utilizados pelo professor(a) ao avaliar e principalmente ao fazer o registro desta avaliação em termos práticos.

Em vista disso, avaliar na educação infantil demanda uma série de instrumentos que colaboram para que o professor verifique como a criança está em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar, o que significa conhecer para auxiliar no desenvolvimento.

Assim, o professor deve dispor de instrumentos variados ao avaliar, considerando que cada criança irá expressar-se de uma maneira e, na educação infantil, o professor precisa estar atento o tempo todo ao desenvolvimento das crianças, avaliando-as em diferentes situações.

Sendo a observação o principal instrumento para se avaliar na educação infantil, pode-se dizer que é possível observar de várias maneiras, havendo também diversas formas de registrar essa observação: escritas (relatórios, cadernos de registro do aluno, fichas); gravadas: em áudio e vídeo; através das produções das crianças (desenhos, esculturas), ou ainda com fotografias (CARNEIRO, 2010).

A observação é um instrumento de avaliação muito importante na educação infantil, por meio dela o professor acompanha o desenvolvimento da criança. Com a observação diária, o professor identifica se a criança está atingindo os objetivos esperados para aquela determinada atividade, se os resultados foram alcançados e se há pontos a serem reformulados. Não constitui apenas instrumento descritivo, mas um recurso de investigação e planejamento. Uma dificuldade apontada constantemente pelos professores é “o que considerar importante” para compor o registro de cada criança. Quando “o observado” parte do planejado a pergunta *a priori* é o que elas podem aprender ou vivenciar diante da prática planejada que se justifique tal fazer, ou seja, qual o objetivo do que está sendo proposto.

Nesta perspectiva, é importante que sejam utilizados instrumentos de registro: roteiro de observação, checklist, anedotários, diário de bordo, entre outros, e tomar alguns cuidados, tais como: ser prudente, evitar generalizações e interpretações apressadas, ser imparcial, evitando juízos subjetivos, pois os registros da observação devem ser provisórios, pois a criança pode modificar condutas ao longo do processo.

Outro instrumento de avaliação é o relatório, utilizado pelos professores na educação infantil, para observar as crianças, anotando as situações, as experiências e os diversos aspectos da caminhada do grupo, dos alunos individualmente, e de seus processos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo (BASSEDAS, 1999; BARBOSA, 2004). É, portanto, um instrumento valioso de reflexão sobre a prática, por conter o registro, a memória do trabalho realizado com a turma. Constitui-se também ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o registro aparece vinculado à observação e à avaliação formativa. De acordo com o documento:

Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades (BRASIL, 1998, v. 1, p. 58-59).

A prática do registro permite, portanto, ao professor acompanhar os progressos alcançados pelas crianças, suas relações intrapessoais e interpessoais, e suas dificuldades. Essas informações deverão servir para o professor refletir sobre sua prática docente e orientar o planejamento.

Além do relatório, outra forma de registro são as fichas de avaliação, muito presentes na prática avaliativa na educação infantil e se constituem em tabelas e/ou quadros com questões objetivas e pouco espaço para relatos discursivos. São preenchidas, ao final de algum período, com anotações de aspectos e características invariáveis sobre crianças em idades diferentes,

frequentemente com termos imprecisos que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor. Essas fichas de avaliação vêm sendo criticadas pelo reducionismo e objetividade. Entretanto, Kramer (2009) recomenda esse tipo de instrumento, desde que associado a outros, com a devida valorização de todos os aspectos do desenvolvimento da criança, a compor um quadro mais amplo de avaliação.

Quanto às formas de registro Hoffman (2011), defende o Portfólio ou dossiê como uma ferramenta pedagógica que permite registros sobre aprendizagens dos alunos e que possibilita ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo e identificar quais os objetivos da aprendizagem foram cumpridos e quais não foram alcançados.

Deve ser organizado e planejado com atividades realizadas ao longo de um determinado período, não sendo coletânea de trabalhos das crianças apenas para expor aos pais o que desenvolveram em sala de aula, mas um instrumento que favoreça ao professor e às famílias uma visão evolutiva da criança. Sua organização passa, sobretudo, pelo entendimento de uma concepção de avaliação formativa, pois “[...] o seu significado não é demonstrativo ou ilustrativo de etapas de aprendizagem, mas elucidativo, e depende, para tanto, de uma escolha adequada e da clareza de seus propósitos” (HOFFMANN, 2011, p. 131).

Após os registros, é preciso organizar e analisar as informações recolhidas. A avaliação formativa constitui-se na apreciação qualitativa dos resultados alcançados. E nessa análise a criatividade da criança precisa ser explorada por meio de diversas situações e atividades. Pois “[...] em nenhum outro período da vida o ser humano se desenvolve tanto quanto nos primeiros seis anos. Essa é a fase em que o cérebro forma o maior número de sinapses, ou seja, as ligações que usamos para processar as informações recebidas” (ALENCAR, 2009, p. 31).

Vale lembrar que é importante diversificar instrumentos avaliativos. Entretanto, diversificar não é simplesmente fazer uso de mais de um instrumento aleatoriamente, pois a avaliação é uma atividade teórica e prática, e “possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade” (SILVA, 2003, p. 15). Nesta perspectiva, Barbosa (2004, p. 17) afirma:

Com instrumentos variados, utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de aprendizagem, podemos recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem, o que sabem fazer (trabalhar com todos os domínios específicos, não priorizando as atividades linguísticas), as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor, as estratégias interessantes etc.

Compreendemos, portanto, que o esforço de diversificar e sistematizar o processo avaliativo intenciona conseguir o máximo de informações sobre as diversas dimensões que intervêm no processo educativo das crianças.

A avaliação no contexto da educação infantil deve apresentar características comuns à avaliação nos diversos níveis de ensino: possibilitar o acompanhamento do processo educativo, avaliar o alcance dos objetivos educacionais, identificar a necessidade de novas intervenções, os avanços e dificuldades de cada aluno em relação ao processo de aprendizagem.

O que diferencia a avaliação na educação infantil é exatamente o contexto em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino, demandando instrumentos avaliativos diferenciados, que permitam ao professor avaliar cada aluno, apesar de serem ainda muito pequenos para apresentar suas próprias respostas em situações formais de avaliação.

Assim, a avaliação na educação infantil precisa respeitar as características infantis, os aspectos que fazem parte de seu universo e que não podem ser desconsiderados no momento de avaliar.

## CONSIDERAÇÕES

É fundamental aprofundar a discussão acerca da avaliação na educação infantil, posto que esta envolve uma questão polêmica, rodeada de questionamentos e embutida de aspectos sociais, políticos e éticos, que têm relevância preponderante, inclusive, sobre a parte técnica quanto à definição dos instrumentos de avaliação. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), tenham sido amplamente discutidos por pesquisadores da área, apontando para a necessidade de se estabelecer uma ação

dialógica, reflexiva e vinculada aos objetivos da educação infantil, segundo Hoffmann (2011), as mudanças são tímidas em termos de prática. Permanecem ainda concepções disciplinadoras, burocráticas em muitas instituições, o que fere seriamente o respeito à infância.

Diante desse quadro, justifica-se a necessidade de maior reflexão acerca das concepções de avaliação na educação infantil, envolvendo os instrumentos avaliativos. Assim, buscar compreender a inter-relação entre ensino/aprendizagem, avaliação e sua interdependência com as necessidades da criança poderá favorecer ao professor refletir sua ação para redimensionar sua postura pedagógica como um todo e em especial, sua prática avaliativa, ciente dos limites e possibilidades dessa reflexão.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. N. Os primeiros e decisivos seis anos. *Amae Educando*. Belo Horizonte, n. 361, mar. 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano II, n. 4, abr./jul. 2004.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF, 1998. v. 1, 2, 3.

BRASIL. **Resolução n.º 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em 01/02/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política **Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CARNEIRO, Maria da Penha A. K.B. **Processo avaliativo na educação Infantil**. Vila Velha/ES: ESAB, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GODOI, Elisandra Giraldele. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 163-189

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, J.F. da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

# REFLEXÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE EMPREGO DA ROBÓTICA NO ENSINO EM CIÊNCIAS

Liliane da Silva Coelho Jacon<sup>10</sup>

## INTRODUÇÃO

A visão tradicional do ensino enxerga o desenvolvimento da aprendizagem de modo segmentado. Nela, as disciplinas são segregadas como se fosse possível construir o conhecimento a partir de fragmentos de matemática, física, ciências, tecnologias, etc.

Na sociedade do século 21 observa-se um confronto com os problemas e desafios da complexidade, para o qual a formação escolar e universitária, caracterizada pela separação das disciplinas, muitas vezes pautada por um ensino disciplinar, dificulta a compreensão dos fatos na perspectiva da totalidade derivada pelo conhecimento fragmentado e especializado produzido pela ciência segmentada. Perde-se a noção do conjunto, da participação e do relacionamento.

Segundo Morin (2002, p. 12) o ensino disciplinar não prepara adequadamente os profissionais para atuarem com os desafios impostos pela complexidade da sociedade contemporânea. Por exemplo, pode-se citar o ensino de robótica. A robótica educacional é uma ciência em expansão e interdisciplinar, agregando várias áreas do conhecimento, como: física, matemática, ciências, eletrônica, computação entre outras (PEREIRA JUNIOR, 2014). A robótica possibilita a descoberta de novas fronteiras do conhecimento através da integração de competências e habilidades requeridas por uma organização da produção cuja criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras (PROL, 2007).

Contudo, surge o questionamento das mudanças em sala de aula, principalmente em relação ao papel docente. A incorporação da robótica educacional no ambiente escolar implica na necessidade de uma maior aproximação dos

---

<sup>10</sup> Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Professora de Ciência da Computação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (UNIR).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3554024776201116>



professores em formação inicial e seus formadores, no sentido de viabilizar o emprego desta tecnologia nos cursos de licenciatura. As licenciaturas precisam preparar os futuros professores para utilizar esta tecnologia em sala de aula.

Os formadores de professores são aqueles que atuam prioritariamente nas licenciaturas e têm como incumbência a formação de profissionais com saberes específicos que os auxiliem posteriormente no exercício da sua profissão como educadores.

O objetivo deste projeto foi a realização de encontros (Formação Contínua em serviço) para capacitar e discutir (refletir) sobre emprego da Robótica Educacional nos cursos de licenciaturas, tais como: Ciências da Natureza (Biologia/Física/Química), Pedagogia, Licenciatura em Computação e também no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Esta pesquisa surgiu e foi realizada de forma contínua após a realização de dois projetos sobre robótica educacional desenvolvidos no curso de computação da Universidade Federal de Rondônia (JACON et al., 2019). Nestes projetos (de iniciação científica e de extensão) foram construídos módulos didáticos de baixo custo para o ensino de robótica educacional. Com o domínio adquirido no processo de construção de módulos didáticos, a etapa seguinte teve o propósito de capacitar professores no emprego desta tecnologia visando sua incorporação nos cursos de licenciatura.

Portanto, a justificativa para este trabalho é buscar estabelecer maior aproximação com os formadores de professores no sentido de viabilizar para que ocorra a incorporação desta tecnologia nos cursos de licenciatura. Esta “aproximação” significa a viabilização de encontros para discutir, refletir e dialogar sobre a incorporação desta tecnologia na formação inicial dos professores.

O item seguinte apresenta algumas aplicações da robótica educacional no Ensino de Ciências e Matemática e, em seguida, é apresentado como foi realizada esta formação em serviço.

## **ROBÓTICA EDUCACIONAL APLICADA À APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

No ensino das Ciências são comuns as situações de aprendizagem baseadas na resolução de problemas. Baseado nesta abordagem, Fornaza e Webber

(2014) apresentam um experimento realizado com alunos do 5º ano do ensino fundamental que visou identificar e desestabilizar concepções errôneas sobre gravidade, movimento e atrito. Este experimento utilizou kits de robótica para promover a aprendizagem de forma significativa e prática.

A pesquisa realizada por Pereira Junior (2014) apresenta uma experiência de aplicação de robótica pedagógica no ensino de química, em um colégio público de Goiânia realizada com alunos de nível médio. O conceito químico escolhido foi a neutralização, optando-se por uma atividade prática de titulação. Essa atividade contemplou a maior parte desses tópicos e teve o intuito de discutir o conceito com os alunos antes de começar a construir o robô. Durante o experimento os alunos perceberam que era difícil controlar a torneira da bureta e, em processo colaborativo, os próprios alunos conjuntamente com seus pares decidiram por construir um robô que titulasse. Ou seja, o trabalho buscou a resolução de uma problemática específica para propor um modelo robótico que se situa nos conceitos de titulação.

Numa perspectiva colaborativa, a pesquisa de Garcia (2015) utilizou a robótica educacional para realizar debates e o desenvolvimento de conteúdos realizados à biologia. Num ambiente lúdico de aprendizagem, alunos de ensino médio, construíram um robô de baixo custo para representar o sistema nervoso humano através de kits Arduíno. Com a perspectiva da aprendizagem colaborativa, a falta da hierarquia entre os integrantes do grupo possibilitou grande proximidade aos alunos. A cooperação, um dos pressupostos da colaboração, também esteve presente na atividade.

Nascimento (2016) apresenta a utilização da plataforma Arduíno na realização de trabalho experimental em aulas de Ciências Naturais. Foram realizados experimentos visando indicar fatores que influenciam o processo fotossintético. Estes experimentos foram realizados através do auxílio de sensores, tais como: sensor para detectar umidade do solo, temperatura e umidade do ar, luminosidade, O<sub>2</sub> (oxigênio) e CO<sub>2</sub> (dióxido de carbono). Este trabalho possibilitou a realização de experimentos de trocas gasosas nas plantas (fotossíntese).

Na Educação matemática, o trabalho de Santos (2016) desenvolveu atividades envolvendo o uso de um dispositivo robótico para analisar a geometria de um espaço fechado onde o citado dispositivo realizava medidas de distância

com seu sensor ultrassônico enquanto executava um giro em torno de si mesmo. Com as medidas obtidas pelo dispositivo, foram gerados gráficos. Esta pesquisa foi realizada com um grupo de catorze estudantes de um curso de licenciatura em matemática.

## METODOLOGIA

A opção metodológica fundamenta-se na abordagem qualitativa com elementos de pesquisa-ação (GIL, 2008; LAKATOS, 2003; TRIPP, 2005; DAVISON, 2004). A pesquisa-ação permite que os pesquisadores identifiquem os problemas, discutam a teoria e encontrem as soluções possíveis para mudança de atitude, resultando também na produção de novos conhecimentos (figura 1).

**Figura 1: Método da pesquisa-ação**



Fonte: Autoria Própria.

Os encontros para a realização das atividades contou com a colaboração dos 3 (três) bolsistas de Extensão (PIBEC), 1 (um) acadêmico de iniciação científica (PIBIC) e uma acadêmica em fase de conclusão do curso de Licenciatura em Computação (ambos do grupo de Robótica do Depto Acad. Ciência da Computação DACC/UNIR), juntamente com a coordenadora do projeto para execução do projeto.

O laboratório LICBIO (laboratório de EAD do curso de LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS E BIOLOGIA) foi utilizado para a realização do mini curso e disponibilizou rede *wi fi* (conexão com a internet) para *download* da apostila e do software (IDE<sup>11</sup>) de programação arduíno (McRoberts, 2015), bem como projetor para a realização das atividades propostas.

Os professores que participaram deste projeto (mini curso de robótica) compraram com os seus próprios recursos os componentes eletrônicos a fim de viabilizar a realização do mesmo.

<sup>11</sup> IDE Ambiente de Desenvolvimento para a plataforma Arduíno.

**Primeira Etapa - Diagnóstico:** Foi elaborado um questionário diagnóstico (Anexo 1) visando realizar um levantamento de quem eram os professores que fariam o curso, bem como o conhecimento prévio deles em Robótica Educacional.

**Segunda Etapa - Planejamento:** Nesta etapa de planejamento foi estabelecido o conteúdo a ser ministrado. A partir disto foi solicitado que os participantes comprassem o seu próprio material (componentes eletrônicos – compra *online*). Também foi elaborada uma apostila com o conteúdo a ser ministrado.

**Terceira Etapa - A realização do Mini Curso:** Realização do mini curso. Estes encontros foram planejados aos sábados devido à disponibilidade de todos (executores e participantes) sem que houvesse choque de horários.

**Quarta Etapa - Reflexão:** Foi solicitado o preenchimento de um questionário (pós-curso) com as considerações sobre a realização deste mini curso e do emprego da Robótica nas licenciaturas (Anexo 2) e uma das questões indagava sobre a incorporação (ou não) desta tecnologia nas licenciaturas. Esta reflexão é resultante do questionário respondido (pós-curso) e também do encontro realizado no dia 19 de novembro de 2019, no EDUCIENCIA.

## RESULTADOS

Os resultados foram separados nas quatro (quatro) etapas acima mencionadas:

**1ª. Etapa) Diagnóstico:** Participaram das atividades 7 (sete) professores formadores, sendo 6 (seis) professores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e 1 (uma) professora do IFRO/Calama/PVH. Foram eles: 1(uma) professora do curso de licenciatura em Física, 1 (uma) do curso de Química, 2 (duas) do curso de Ciências Biológicas, 1 (um) técnica administrativa em Educação, 1 (um) professor do curso de Pedagogia. E apenas uma professora do curso de Análise de Sistemas do IFRO/Calama/PVH.

Deste grupo, 5 (cinco) são doutores, 1 (um) é mestre e 1 (um) é especialista. Dois deles possuem experiência de 12 (doze) anos ou mais no magistério superior, 2 (dois) deles tem 4 (anos) e os demais possuem 3 anos ou menos. Dentre eles, 75 % já realizaram ou realizam projetos de incentivo a iniciação à docência (PIBID) ou de residência pedagógica (RP).

No grupo participante, 75% responderam que não possuem nenhum conhecimento de robótica educacional, e os outros 25% responderam que o conhecimento em robótica é baixo. No entanto, todos (100%) responderam que ainda não utilizaram a robótica em sala de aula.

A última questão era sobre as expectativas em relação ao mini curso. Segue algumas respostas obtidas:

*“Gostaria de, no final do curso, poder desenvolver possibilidades de acesso aos discentes para aulas práticas utilizando programas como o arduíno, ou mesmo quem sabe ferramentas da robótica para agregar nas aulas práticas experimentais de ciências biológicas” (participante 1)*

*“minha expectativa é ter um primeiro contato com a área” (participante 2)*

*“ser capaz, após o curso, de construir um robô, com a perspectiva de melhorá-lo, tanto na questão do desempenho quanto ao custo” (participante 4)*

*“pretendo conhecer um pouco sobre a linguagem de programação e robótica, para então conseguir aprofundar os estudos, com aplicações da robótica em minha área específica – química” (participante 6)*

**2ª. Etapa) Planejamento:** Foi elaborada uma apostila para acompanhamento do curso, cujo conteúdo envolve Conceitos básicos do Arduíno, Componentes de um arduíno UNO R3, ambiente de desenvolvimento (IDE Arduíno), e programação utilizando a Placa de ensaio ou Protoboard, iniciando com projetos utilizando LED’s (luzes) e finalizando com a construção de um robô seguidor de Linha.

**3ª. Etapa) Realização do Mini Curso:** foram realizados 2 (dois) encontros com os formadores de professores (nos dias 19 e 26 de outubro de 2019).

**Primeiro encontro realizado no dia 19 de outubro de 2019:** Neste encontro, os participantes instalaram o ambiente de programação (IDE Arduíno) ilustrado na figura 2. Os participantes receberam noções básicas de integração da placa UNO com o protoboard e o notebook (figura 3) para construir programas utilizando LED’s (luzes coloridas). A figura 4 ilustra os participantes durante o mini curso.

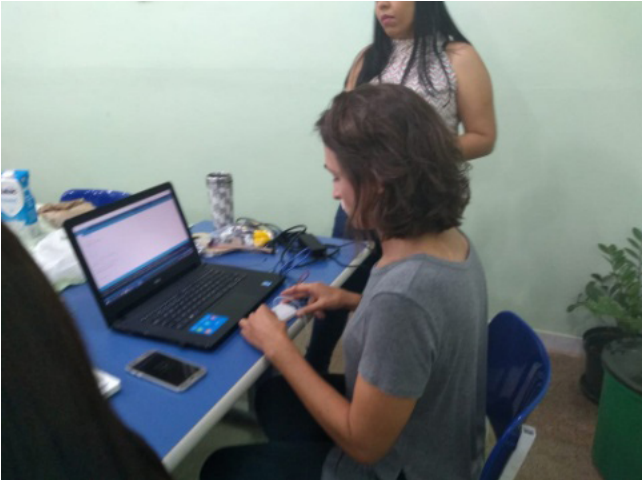


Figura 2: Programação com a plataforma Arduino. Fonte: os autores

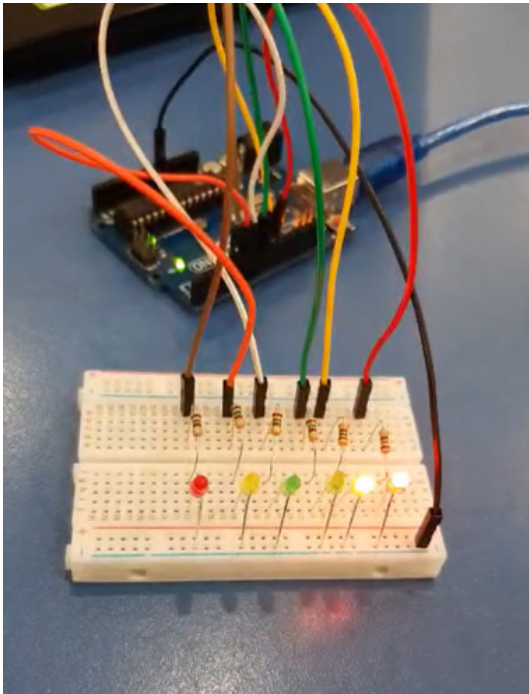


Figura 3 – Trabalhando com LED´s. Fonte: os autores



Figura 4 – Formadoras & Formadores utilizando a plataforma Arduino. Fonte: os autores

Segundo encontro realizado no dia 26 de outubro de 2019: Neste encontro, o conteúdo abordado foi a construção de um robô seguidor de linha. Este robô é pré-programado com a função de, através da leitura de sensores, detectar onde existe um caminho em uma superfície (uma linha, muitas vezes feita com fita isolante) e seguir este caminho, conforme ilustrado na figura 7.

O processo de construção dos robôs exigiu conhecimentos de programação juntamente com a integração dos componentes eletrônicos, podem ser observadas nas figuras 5, 6, 7 e 8.



Figuras 5 e 6 – Processo de construção do robô seguidor de linha. Fonte: os autores



Figura 7 – Realizando testes com os robôs construídos. Fonte: os autores



Figura 8 – Etapa de construção concluída com sucesso. Fonte: os autores



**4ª. Etapa) Reflexão:** O encontro foi realizado no dia 19 de novembro no EDUCIENCIA e buscou promover a discussão e a reflexão sobre o emprego da Robótica Educacional nos cursos de licenciaturas. A seguir são apresentadas algumas respostas redigidas pelos formadores no questionário pós mini curso (Anexo 2).

Uma das questões abordava se, após o mini curso, o formador estaria apto a construir um novo artefato robótico que utilizasse motores e sensores. A seguir têm-se algumas respostas:

*“Acredito que seja necessário conhecimento em programação e eletrônica, entretanto, com a participação no curso, tivemos uma boa base nessas duas áreas. Não me julgo apta a elaborar uma programação em Arduíno, nem é esse meu objetivo, entretanto, agora tenho noções de como funciona essa linguagem, por conta do curso que fizemos”* (participante 5)

Os formadores foram questionados se no curso de licenciatura (na qual eles fazem parte do corpo docente) já dispunha de mecanismos (disciplinas e/ou pesquisas) para habilitar os futuros professores sobre o emprego da robótica em sala de aula. Verificou-se que as licenciaturas possuem disciplinas que abordam o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em sua grade curricular, mas fica a critério do docente se deve ou não abordar o tema de robótica educacional. A seguir, tem-se uma das respostas obtidas:

*“Não diretamente, a não ser que o discente faça um trabalho de pesquisa ou extensão específico neste assunto”*(participante 6).

A questão que abordava se o formador considerava válido incorporar a robótica no curso de licenciatura na qual ele atua. Observou-se que todos são favoráveis a incorporação desta tecnologia nos cursos de formação inicial, embora enfatizem a necessidade de capacitação dos professores bem como laboratórios devidamente equipados. A seguir, têm-se algumas respostas:

*“Sim, a robótica envolve a programação e a eletrônica, tem muita física, matemática, lógica, etc. envolvidas nessa atividade. Para os alunos de licenciatura em física, por exemplo, é uma atividade que envolve vários recursos e pode ser aplicada em experimentos envolvendo estudo de*

*movimentos e conservação de energia, além de experimentos sobre termologia e eletromagnetismo” (participante 6)*

Pode-se observar nesta resposta, a preocupação da formadora com a interdisciplinaridade, que é caracterizada pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto (JAPIASSU, 1976).

*“Acredito que a aplicação de robótica na formação de professores vai mudar muito a sala de aula, além disso [existe] o interesse dos alunos das escolas a respeito da tecnologia” (participante 4)*

*“Sim, considero fundamental a discussão sobre o uso e as possibilidades da tecnologia no ensino nos cursos de licenciatura. Os alunos precisam ter uma base sobre as diversas possibilidades de uso das tecnologias na educação, seus limites e potencialidades, pois em pouco tempo, quando estiverem atuando em sala de aula, certamente precisarão desses conhecimentos. Acredito que o primeiro passo já foi iniciado: qualificar o corpo docente para o uso da robótica. Entretanto, ainda é necessário estudo e reflexão sobre o uso da robótica educacional nas áreas específicas (ensino de química, por exemplo). Depois disso, será necessária a aquisição de materiais e equipamentos para implantação nos cursos” (participante 3)*

Nestas respostas acima, pode se observar que as formadoras estão atentas as rápidas mudanças nos meios de comunicação e tecnologias que repercutem no âmbito educacional. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, por conseguinte a robótica educacional é imperativa tanto para sua própria formação enquanto formador, quanto para a aprendizagem de seus alunos (licenciandos).

Embora as respostas evidenciem o interesse dos formadores em incorporar a robótica educacional nos cursos de licenciatura, também existem desafios a serem superados para efetivação desta ideia, conforme descrito a seguir:

*“Percebo duas dificuldades iniciais: Nem todos os professores têm habilidade com o assunto, mas em conjunto com o departamento de informática seria possível uma parce-*

*ria para dar andamento a um projeto para incorporar a robótica nos cursos de licenciatura. A segunda questão é o material, os laboratórios são muito precários e os alunos, na maioria das vezes, não têm condições financeiras de adquirir o material” (participante 6).*

Esta reflexão acima ilustra o desejo de parceria com o departamento de informática para a realização de projetos interdisciplinares, buscando assim atualizar o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, demonstrando “[...] que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas”. A interdisciplinaridade é um movimento que valoriza a criatividade das pessoas, a complementaridade dos processos, a inteireza das relações, o diálogo, a problematização, a atitude crítica e reflexiva, enfim acredita numa...

*“[...] visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou a concepção cartesiana de mundo por muito tempo”. (DANTAS, 2019, s/p).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi constatado no questionário inicial que o conhecimento dos formadores de professores em robótica era “nenhum” ou “muito pouco”. Ou seja, a realização do mini curso para construção de um robô autônomo proporcionou um contato inicial dos formadores com a robótica educacional.

As reflexões sobre as possibilidades de uso desta tecnologia em sala de aula, conforme relatos obtidos no questionário pós-curso, não são imediatas: elas exigem tempo e dedicação por parte destes professores. Este trabalho não tem a pretensão de apresentar um ponto de chegada, mas um ponto de partida. O importante é que este primeiro contato ocorreu e que isto permita instigar novas ideias em como empregá-las na formação inicial (licenciaturas).

Esta experiência se mostrou favorável para a criação de um grupo para integrar as visões multidisciplinares envolvidas, a fim de contribuir para o aprendizado científico e tecnológico. A robótica educacional pode e deve contribuir para integrar as visões multidisciplinares envolvidas na compreensão

dos fatos na perspectiva da totalidade. Ou seja, valorizar a interdisciplinaridade respeitando as particularidades de cada formador.

A cooperação entre os membros do grupo de Robótica (alunos da Computação) e os formadores de professores (ensino de Ciências e Pedagogia) propiciou um ambiente favorável de aprendizagem e troca de conhecimentos. As vantagens da robótica educativa são significativas. Dentre elas, interdisciplinaridade, ampliação dos conteúdos já trabalhados em sala de aula e, o mais importante, aprendizado conquistado através do trabalho realizado em grupo.

## REFERÊNCIAS

DANTAS, O. de S. **A interdisciplinaridade e transversalidade como mediação do processo ensino**. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/nutricao/a-interdisciplinaridade-e-transversalidade-como-mediacao-do-processo-ensino/59902> Acessado em 20/02/2020

DAVISON, R. M.; MAARTINSONS, M. G.; KOCH, N. (2004). **Principles of canonical action research**. Information Systems Journal, 14:65–86.

FORNAZA, Roseli; WEBBER, Carine G. **Robótica Educacional aplicada à aprendizagem de Física**. Novas tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS, V.12, No.1, julho, 2014. p.1-10.

GARCIA, Mara Cristina de Moraes; SOARES, Marlon Herbert Flora Barbosa. **Robótica educacional no nível médio de ensino: o conceito de sistema nervoso central**. Experiências em Ensino de Ciências V.13, No.5, 2018. p.168-188.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. vol. 6. São Paulo: Atlas, 2008.

JACON, Liliâne S.C.; COSTA, Marcus V.L.; LEITE, Uthant V.; OLIVEIRA, Vanessa F.S.; ROCHA, Wan Song; BEZERRA, Naércio S.; BARRETO, Pedro H.O.; SENA, Jessyca M. Emprego de plataforma de código aberto na construção de módulos didáticos de baixo custo para o Ensino de Robótica. In: Renato André Zan... [et al.] (org.). **Pesquisa, inovação e tecnologia no estado de Rondônia 2**. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019. cap. 11. p. 261 – 275. ISBN: 978-65-80261-19-2

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. vol. 5. São Paulo: Atlas, 2003.

McROBERTS, Michael. **Arduíno básico**. 2ª.ed. Ed.Novatec. São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, João Fernando Teixeira Flores do. **A utilização de plataforma Arduíno na realização de trabalho experimental em aulas de ciências naturais.** 2016. Dissertação (Mestrado em didática das Ciências da natureza e da matemática). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Porto. Portugal.

OKADA, H. K. R.; SANTOS, C. A. M. Robótica Educativa: um sistema de apoio ao aprendizado através de hardware livre. In: COMPUTER ON THE BEACH. **Anais ...** Itajaí SC, 2014, p. 404-406.

PROL, Lyselene Candalaft Alcântara. **Diferentes materiais para uso na robótica educacional:** A diversidade que pode promover o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Campinas: UNICAMP, 2007.

PEREIRA JUNIOR, Carlos Antonio. **Robótica Educacional aplicada ao ensino química: colaboração e aprendizagem.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e matemática) - Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, GO.

SANTOS, Clodogil Fabiano Ribeiro dos. A robótica educacional e seu potencial como ferramenta de explicitação de invariantes operatórios relacionados a conceitos matemáticos. In: **Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática.** 2016, Curitiba PR. Anais....Curitiba, XX EMPRAPEM, 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

# FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES E SUBJETIVIDADES DOCENTES

Karina de Araújo Dias<sup>12</sup>

Especialmente a partir da década de 1990, novas visibilidades e mudanças nos discursos em torno da formação de professores podem ser percebidas. A formação continuada ocupa uma posição de privilégio nessa nova discursividade, porque marca uma dimensão importante na reconfiguração do trabalho docente que as reformas educacionais desejam implementar.

Nesse capítulo discuto a construção de uma discursividade em torno da formação para a docência a partir da análise das principais concepções em vigência no campo educacional brasileiro contemporâneo, especificamente àquelas que encontram ressonância a partir da década supracitada. Esse esforço se justifica pelo desejo de interrogar em que medida a emergência de um discurso sobre a formação permanente (re)define os lugares e saberes caros à docência e se articula a uma vontade de saber/poder que governa as ações dos professores e se coaduna com as técnicas de governo de uma sociedade do controle.

Cada concepção está estruturada em um subtítulo específico objetivando contemplar pesquisadores distintos que partilham do mesmo recorte teórico. Abre-se a perspectiva de analisar a materialidade dos discursos e a luta pelo poder discursivo, uma vez que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2012, p. 10). Nesse sentido, busco apreender quais subjetividades são produzidas a partir de cada discurso.

## RACIONALIDADE TÉCNICA

A noção de racionalidade técnica é uma tradição no campo da formação para o exercício profissional, onde se intensificam seus nuances no campo da formação para o trabalho docente em suas interfaces com o conhecimento, a prática e a pesquisa. De acordo com Santos (1991) essa concepção se configura

---

<sup>12</sup> Pós-doutorado e Doutorado em Educação (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/1924264572679882>

como um desdobramento do positivismo calcado na ideia de que o progresso humano seria um reflexo do desenvolvimento da ciência.

No contexto da educação brasileira esse processo emerge na segunda metade da década de 1950 com o deslocamento de uma economia essencialmente agrária para uma nova configuração, pautada em um modelo industrial de desenvolvimento, decorrente do modelo Taylorista/Fordista. O processo de industrialização da economia brasileira fomentou a necessidade de um redesenho da política educacional tendo em vista a profissionalização do trabalhador com desdobramentos na formação para a docência. Para o atendimento dessa demanda, as tendências pedagógicas privilegiaram, de um lado a razão formal, de outro a lógica tecnicista, imprimindo a distinção entre o pensamento e a ação.

Segundo Santos (1991), embora a formação política do educador não tenha sido desconsiderada, o debate em torno da formação técnica do futuro professor adquiriu ressonância como alternativa em favor de um entrelaçamento entre o conhecimento específico, emanado por distintas áreas do conhecimento, e o conhecimento de cunho pedagógico.

Nessa esteira, a formação de professores circunscreve a prática profissional à aplicação de um conhecimento teórico, produzido academicamente por meio da pesquisa científica, visando à solução de problemas cotidianos. Como afirma Contreras (2002) o viés técnico emerge pela suposição de que a mera aplicação de técnicas e procedimentos seria capaz de resolver todos os problemas. Desse modo, a existência de uma ciência aplicada é condição *sine qua non* possibilitando a análise, diagnóstico e solução de um dado problema.

Os reflexos dessa racionalidade se traduzem na hierarquização dos conhecimentos científicos em detrimento dos saberes provenientes da experiência profissional, reduzindo a docência à aplicação de técnicas e teorias e subestimando a capacidade do professor de produzir conhecimentos legítimos e autênticos. Nessa perspectiva, os docentes assumem uma posição de subalternidade e dependência, uma vez que o conhecimento científico é elaborado sem a sua anuência.

Outro aspecto decorrente reside na aplicação de um sistema de análise rígido e na adoção de categorias estáveis, consoantes com os parâmetros erigidos pelo conhecimento científico, conforme indica Contreras (2002) citando

Schön. Esse processo legitimaria a exclusão de aspectos caros à análise de uma temática específica, na medida em que se distanciariam do padrão de diagnóstico “pois a categoria previamente estabelecida impõe o diagnóstico dos casos, forçando inclusive a compreensão das situações para que nela se encaixem” (CONTRERAS, 2002, p. 99).

A formação de professores, calcada no paradigma da racionalidade técnica, privilegia o domínio dos saberes teóricos, por meio de percursos formativos eminentemente conteudistas, dissociando os processos de teoria e prática. O bom professor é aquele que detém o conhecimento específico da sua área de atuação, uma vez que este lhe facultará a adoção dos melhores procedimentos a cada caso, a partir de um cuidadoso diagnóstico.

Rodrigues (2005) discorre sobre os desdobramentos da ciência positiva, anunciando os seus pressupostos e o papel do professor:

A pedagogia tecnicista baseia-se num modelo de racionalidade técnica que separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Enfim, separa quem planeja e quem executa. Os professores, nessa perspectiva, são concebidos como meros executores, cabendo-lhes apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados. Objetiva-se o controle cada vez mais burocrático do trabalho do professor. O ensino é reduzido à formulação de objetivos educacionais e instrucionais, com predomínio da utilização de técnicas mediante uma prática formal e funcionalista. Escola, alunos e professores passam a ser medidos em sua eficiência e eficácia. A base do conhecimento assenta-se na técnica e o processo educativo é um processo de controle. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

O rigor aplicável ao uso das técnicas aponta uma contradição inerente ao processo, qual seja, a adoção de uma postura de “*expert*” ou autoridade técnica, por parte do professor, conforme salienta Elliot *apud* Contreras (2002). Essa atitude não permite a avaliação dos contextos da prática de forma global, uma vez que muitos aspectos não são congruentes com as categorias de análise pré-configuradas. Cabe ressaltar que essa perspectiva, pelo fato de apartar teoria e prática, produz a aplicação dos conhecimentos científicos tangenciada pelo senso comum e de maneira intuitiva o que descaracterizaria a postura de “*expert*”.



A desvalorização da atividade profissional decorre da adoção de um modelo gerencialista, materializado por um controle institucional estrito sobre as ações docentes, que, fundamentado em uma ideologia tecnocrática, ignora as singularidades e os contextos históricos e sociais que informam as práticas pedagógicas.

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. (GIROUX, 1997, p. 160)

O autor constrói uma crítica dirigida às ideologias tecnocráticas e instrumentais pela cisão que operam entre conceitualização, planejamento e organização / implementação e execução, cabendo aos professores apenas os dois últimos aspectos.

A constituição de um sujeito professor, articulada com a perspectiva anteriormente anunciada estabelece o privilégio do discurso teórico em detrimento de outras práticas discursivas, apreendendo as condições de possibilidade que implicariam na emergência de um novo paradigma, traduzida em uma nova racionalidade. Cabe assinalar que, no fim do século XIX, profissões como a medicina e a engenharia experimentaram avanços contundentes por meio da adoção de técnicas emanadas pela ciência, o que justificou a incorporação do mesmo modelo pelo campo da educação.

A produção de um discurso, em torno da formação de professores com esse viés, se articula com a necessidade de produzir sujeitos dóceis, por meio de dispositivos de regulação e controle. Nessa perspectiva, a ciência se inscreve como um dos mecanismos disciplinares mais legítimos da modernidade.

## **EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Um conjunto de discursos relacionados com a formação continuada de professores se inscreve sob uma formação discursiva mais ampla chamada

epistemologia da prática profissional<sup>13</sup>. Em que pese às distinções de ordem conceitual e metodológica que marcam esses discursos cabe compreender as configurações que assumem nessa perspectiva, uma vez que se sustentam sob a mesma lógica, qual seja, a compreensão que, para o exercício de qualquer profissão, existe a tessitura de duas epistemes: o conhecimento técnico, produto da ciência, e o saber da prática, que emerge do exercício da profissão e se desenvolve ao longo da carreira.

Desse modo, os discursos que sustentam as noções de professor reflexivo, professor pesquisador, professor competente, bem como a relevância dos saberes docentes e os condicionantes de uma nova relação com o saber são desdobramentos dessa formação discursiva.

Os distintos discursos convergem em um argumento; de que a racionalidade técnica é incapaz de “resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas” (CONTRERAS, 2002, p. 105), inscrevendo a necessidade de que outros elementos possam romper ou ser acrescentados a essa lógica.

## **INTELLECTUAL CRÍTICO TRANSFORMADOR**

A originalidade da crítica proposta por Henry Giroux reside em revisitar as categorias de análise hegemonia, contra-hegemonia, emancipação, intelectual crítico, poder e currículo em favor de uma pedagogia crítica que construa as bases para uma formação e uma linguagem emancipatória. Sua produção preocupa-se em desenvolver prolongamentos críticos a partir do pensamento de distintas correntes e filiações teóricas, materializadas por meio dos estudos de Apple, Bernstein, Hall, Adorno, Benjamin, Gramsci e Freire.

As investigações do autor estão centradas em três objetivos principais, quais sejam:

---

<sup>13</sup> Uma definição comumente aceita reside na proposição desenvolvida por Tardif, qual seja o “[...] estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2012, p. 255, grifos do autor).

- a. Formular uma pedagogia crítica que autorize os estudantes a transformar a ordem social e as características opressivas que a conformam, em favor de uma democracia mais justa e equitativa;
- b. Desenvolver uma linguagem em que os envolvidos no processo escolar possam compreender a articulação entre o ensino escolar, as relações sociais, bem como as necessidades e as competências historicamente construídas trazidas pelos estudantes;
- c. Instrumentalizar os educadores, por meio de uma linguagem crítica, com vistas a compreender o ensino como uma forma de política cultural que considere as variáveis raça, classe, gênero e poder e suas relações.

Para Giroux (1997), a pedagogia é concebida como uma construção historicamente situada, bem como uma prática política e ética, na medida em que expressa as práticas e políticas culturais que a conformam. Desse modo, detém implicações com a construção do conhecimento e com a experiência social e política dos sujeitos.

O sentido de desenvolver uma pedagogia crítica reside na relevância de construir formas de experiência em que, os envolvidos no processo educativo, possam construir uma crítica e um fortalecimento do poder, objetivando

desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder e, por outro lado, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas. (GIROUX, 1997, p. 124)

Parte-se do entendimento de que o conhecimento, o discurso e o poder são instâncias intrinsecamente relacionadas e que as escolas produzem e reproduzem ideologias e culturas que congregam interesses sociais dominantes. Nessa perspectiva, um dos desafios propostos pelo autor focaliza a reflexão sobre a prática pedagógica como uma política particular da experiência, ou seja, “um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de forma a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social” (GIROUX, 1997, p. 124). Objetiva-se construir uma pedagogia da polí-

tica cultural por meio de um duplo processo. De um lado, busca-se analisar as assimetrias de poder que configuram as produções culturais e de outro, urge desenvolver estratégias políticas de participação nas lutas em defesa das escolas como instâncias públicas democráticas.

Em face do conjunto de regulações que recaem sobre os sistemas de ensino, Giroux (1997) aponta que as recentes reformas educacionais operam subestimando a intelectualidade dos professores pelo fato de ignorarem seu potencial cognitivo, capacidade de julgamento e os saberes que provêm da experiência. Esses dispositivos atuam conjuntamente com forças ideológicas e materiais que proletarizam o trabalho docente, atribuindo aos professores a função de implementadores da política educacional em curso.

A desvalorização da atividade profissional decorre da adoção de um modelo gerencialista, materializado por um controle institucional estrito sobre as ações docentes, que, fundamentado em uma ideologia tecnocrática, ignora as singularidades e os contextos históricos e sociais que informam as práticas pedagógicas, conforme sinaliza o autor:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. (GIROUX, 1997, p. 160)

O autor constrói uma crítica dirigida às ideologias tecnocráticas e instrumentais pela cisão que operam entre conceitualização, planejamento e organização / implementação e execução, cabendo aos professores apenas os dois últimos aspectos. Nessa perspectiva, lança a sua defesa em conceber o professor como um intelectual transformador, visto que o exercício da docência demanda um trabalho intelectual relevante e complexo, bem como necessita de um conjunto de práticas e condições ideológicas que o reafirme.

Na medida em que, a atividade profissional dos professores está articulada com esses pressupostos a concepção de intelectual transformador, desenvolve-se como uma crítica às ideologias tecnocráticas e instrumentais

que subjazem às teorias educacionais, objetivando desvalorizar o potencial crítico e transformador dos docentes.

Giroux (1997) salienta que dois desafios estão implicados na defesa desta concepção. Um destes reside na inflexão de tornar a prática pedagógica mais política pela adoção de exercícios de reflexão e ação críticos. Urge recuperar o sentido da escolarização e da construção do conhecimento em favor de uma atuação e de um engajamento nas lutas mais amplas em torno da justiça e da transformação social. O outro desafio se expressa na necessidade de tornar a ação política mais pedagógica, por meio do uso de pedagogias que incorporem os interesses de caráter emancipatório.

Diante do exposto, faz-se necessário desenvolver uma linguagem crítica e de possibilidade que possa ser o alicerce de um discurso em defesa da transformação social e das práticas políticas. Esse processo implica na reconfiguração do papel do professor como um intelectual transformador.

Para Henry Giroux, a transformação das práticas pedagógicas, em favor de uma abordagem emancipatória, depende da mudança dos modelos formativos em curso. O autor destaca que os percursos formativos se encontram assentados em uma racionalidade técnica que consiste na adoção de soluções instrumentais para os problemas cotidianos da prática, por meio da aplicação de conhecimentos técnicos e teóricos que derivam da pesquisa científica. Desse modo, uma boa formação técnica expressa a garantia para agir, solucionar problemas e atingir os objetivos desejados.

Em consonância com esse modelo formativo, o domínio de conhecimentos técnicos é suficiente para um bom exercício da docência e se constitui de um conjunto de procedimentos essencialmente metodológicos, pois

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. [...] Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor

maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento (GIROUX, 1997, p. 159).

Recuperar o sentido de uma formação docente que possibilite construir uma linguagem e uma ação emancipatória, centrada em uma pedagogia crítica, significa incorporar a relevância das contingências, das singularidades e dos aspectos históricos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de distintas concepções de formação continuada docente permite perceber as emergências discursivas que culminam nas proposituras contemporâneas que pontilham as políticas educacionais com esse recorte. Ainda que admitam sentidos polissêmicos para a formação de professores é possível perceber as nuances que pretendem imprimir nos percursos formativos, ora mais voltados ao ensino das capacidades e competências técnicas, ora mais direcionados para as habilidades práticas e o saber-fazer destituído de uma vinculação mais estreita com os alicerces teóricos que informam essas práticas.

A reflexão sobre esse pressupostos pode contribuir para a análise das subjetividades docentes que se pretendem instituir a partir dos diferentes percursos formativos em tela, dentre os quais, o *Homo Discentis Manipulabilis*, o sujeito professor na condição de aprendiz permanente (DIAS, 2017) parece ser a condição primordial para que essas ações de capilarizem e se perpetuem, legitimando práticas formativas e discursivas, instituições, saberes legítimos e verdades fabricadas em consonância com essa lógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DIAS, K. A. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180702/348837.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2012.

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

RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais.** 2005. 189 f. Tese (Doutorado). Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SANTOS, L. L. C. P. **Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.72, n.172, p.318-334, set./dez. 1991.

TARDIF, M. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Abadia dos Santos Mendonça<sup>14</sup>

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema bastante debatido nos dias de hoje. Ela é uma modalidade de ensino que perpassa a todos os alunos com deficiências, sem distinção de cor, sexo, idade, nível social ou sendo mais ou menos severa a sua incapacidade.

A escola inclusiva está presente em todas as instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, de nível infantil, fundamental, médio, superior e suas pós-graduações. Só através desta forma de educação, podemos realmente ter em nossas escolas alunos com deficiências. É necessário, antes de tudo, compromisso com a causa da educação como um todo, ou seja, o processo educacional escolar é para todos (BRASIL, LDB 9394/96, 1996).

A inclusão escolar se apresenta nas instituições escolares, como o meio facilitador da escolarização de crianças, jovens e adultos através da escola regular. A escola inclusiva surge como uma manifestação social em defesa da igualdade de direitos, baseando-se em princípios éticos, promovendo a equidade e a eliminação de qualquer tipo de discriminação. De acordo com o dicionário Larousse (1999), o termo incluir tem como sinônimos, compreender, abranger, encerrar, inserir, envolver, implicar, somar, entre outros.

Segundo Sasaki (1997, p. 41)

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

---

<sup>14</sup> Doutoranda em Educação (UNIUBE). CV: <http://lattes.cnpq.br/1002426699157378>



Para que haja escolarização é preciso que haja antes de tudo, o ensino. E é no espaço escolar que começa todo o processo educacional. Numa abrangência da escola pode se perceber que a educação escolar é o ponto chave de uma instituição escolar regular para alcançar de fato a inclusão de todos. Mantoan (1996) já dizia que o “mote da inclusão é não deixar ninguém para trás”.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade tem um papel importantíssimo. É através dela que um conteúdo disciplinar é trabalhado nos diversos componentes curriculares, sem a compartimentação de ideias e disciplinas.

A colaboração entre disciplinas e profissionais de diferentes áreas do saber é frequentemente apontada como possível solução para problemas de ordem prática, enfrentados pelos profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Este estudo tem como objetivos, refletir sobre o significado dos termos inclusão e interdisciplinaridade e identificar a relação entre ambos, em publicações na área da educação, a partir de um levantamento bibliográfico sobre o tema em livros, dissertações, teses e artigos científicos.

## INTERDISCIPLINARIDADE

Cumprido ressaltar que a interdisciplinaridade é baseada, antes de tudo, na relação entre pessoas, o que implica nos problemas contidos em todas as relações interpessoais.

Assim, verifica-se que em Vilela e Mendes (2003, p. 529):

A interdisciplinaridade é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Dessa maneira a interdisciplinaridade se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual.

Porém, mesmo diante do consenso de vários teóricos a respeito da relevância da interdisciplinaridade como ferramenta para evolução dos profissionais

e, principalmente, dos educandos - destinatários de tais projetos interdisciplinares - é possível observar que não foram produzidos grandes avanços que poderiam acarretar em reflexos significativos a respeito da interdisciplinaridade no cotidiano educacional brasileiro.

A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas.

O exercício interdisciplinar vem sendo considerado uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar, sem grande alcance e sem resultados convincentes.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

Para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino aprendizagem.

A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) orientam para o desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além da justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evite a diluição das mesmas de modo a se perder em generalidades. O trabalho interdisciplinar precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores

e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89).

Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, 2008, p. 41).

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As discussões em torno da educação inclusiva no atual contexto brasileiro relacionam-se aos diferentes modos de pensar a sociedade. Pereira, Andrade e Anjos (2009) afirmam que, para alguns, a proposta inclusiva é uma mudança localizada, que necessariamente se articula com as mudanças indispensáveis à superação do modo de vida capitalista. Para outros, a proposta inclusiva representa uma mudança no interior da educação que mostra a possibilidade de consenso, melhorando as relações sociais, os processos de ensino e diminuindo o preconceito e a hostilidade entre pessoas e grupos.

A ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências. A meta é alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, segundo suas particularidades, limitações e potencialidades, fugindo das concepções advogadas pela ordem social e econômica vigente, que agrega valor às pessoas de acordo com seu potencial de produtividade e eficiência (OMOTE, 2004).

Defende-se a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público alvo da Educação Especial. A recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira. Incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar (CARVALHO, 2000). Assim, educar alu-

nos com seus pares nas salas comuns é importante para o seu desenvolvimento pleno, e não apenas para promover socialização.

A inclusão no contexto escolar vem se efetivando na prática mesmo com dificuldades, antes mesmo de a legislação vigente formalizar a proposta (VOIVODIC, 2004). Ela requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. O movimento inclusivo no contexto educacional é desafiador, pois exige mudanças em vários aspectos a fim de superar as barreiras para a educação inclusiva, conforme Carvalho (2003, p. 61) aponta:

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos (CARVALHO, 2003, p. 61).

Os fatores mencionados pela autora interferem no processo de inclusão e se este conjunto não for concretizado em ações que garantam o acesso, ingresso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, acabam por culminar nos entraves da educação inclusiva.

A concepção da inclusão de alunos com deficiência na escola tem, como um dos fundamentos conceituais, uma prática inclusiva que seja compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Todos são chamados a compartilhar dessa tão elevada e complexa responsabilidade: equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários, alunos, famílias e profissionais de áreas multidisciplinares (terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo etc.).

Significa dizer que uma educação inclusiva implica em uma escola de qualidade para todos.

## INCLUSÃO ESCOLAR E INTERDISCIPLINARIDADE

As duas temáticas (Inclusão e Interdisciplinaridade) dialogam, partindo do pressuposto de que para ser interdisciplinar é preciso autoconhecimento e empatia, por parte do educador para com o educando, assim como, para transformar o ambiente escolar em um ambiente acolhedor e inclusivo, faz-se necessário a mesma postura por parte do educador.

Os processos dialógicos pautados em saberes interdisciplinares vão além da busca de modelos ideais pré-estabelecidos, sua construção é um processo em constante desenvolvimento.

O pensar e o agir interdisciplinar se baseia no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é em si completa e que, pelo diálogo com as outras formas de conhecimento, de maneira a se interpretarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação (FERREIRA, 2006). Pois, o conhecimento é construído historicamente e se ressignifica a partir dos questionamentos efetivados e nas relações que o ser humano constrói diariamente.

A partir dos estudos de Fazenda (2002, 2006, 2008, 2010, 2013), podemos elencar alguns princípios primordiais que, entre outros, fundamentam uma postura de atitude interdisciplinar: Empatia, disposição para a mudança, autoconhecimento, estudo contínuo, olhar atento, escuta atenta e visão interdimensional.

No que diz respeito à inclusão, podemos elencar como princípios essenciais de um ensino efetivamente inclusivo, e que muitas vezes se apresenta como um desafio para o educador: aprender com as diferenças (estar em constante aprendizado), perceber nossas limitações (autoconhecimento), entender que cada indivíduo é único e necessita ser compreendido (empatia), estudar continuamente sobre a temática e aprender a lidar com a escassez de recursos e inovar.

Desse modo, há desafios a serem vencidos e discutidos e rediscutidos sobre como propiciar a inclusão escolar. Mantoan (2009, p. 10) nesta esteira salienta que “não somos iguais em tudo, mais conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade em geral”.

A prática interdisciplinar, por ser contrária à educação tradicional que busca a padronização dos educandos, já é em sua origem inclusiva. Quando pen-

samos em um educador que apresenta uma atitude interdisciplinar, pensamos em um profissional acolhedor, que se descobre como parte de um processo de ensino e aprendizagem, e não como o único responsável/detentor do poder de conhecer. Em uma prática interdisciplinar, se valoriza o meio, o contexto, os envolvidos e seus referenciais mais significativos, assim, a diversidade deixa de ser um problema e passa a ser indispensável para a produção de conhecimento de determinado grupo em que ocorre essa prática.

Ser interdisciplinar, não é só acolher na diferença, mas se empoderar e valorizar o que é diferente. Contudo, diante de uma educação inclusiva escassa, que coloca todos para dentro da escola, em nome de um ensino para todos, e ao invés de acolher, ignora, vilipêndia e discrimina, os princípios da atitude interdisciplinar se tornam habilidades indispensáveis para um educador que não se contenta em ficar esperando políticas públicas e recursos, que nunca chegam, a não ser em papéis e nomenclaturas, na sala de aula. Ser um educador com atitude interdisciplinar é tirar o máximo de proveito do mínimo de recursos que possuímos na escola. É acolher na diferença, ofertando o mínimo de dignidade para a grande demanda de incluídos na escola.

Na escola inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos os educandos não se reduzem a pessoas rotuladas por docentes, especialistas, que condenam a categorização e hierarquização, impostas por aparatos psicológicos e pedagógicos. Cada educando é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal, que vai se definindo e transmutando a sua identidade (MANTOAN, 2009).

Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Logo, torna-se explícito a ocorrência de uma globalização do conhecimento, onde, há o fim dos limites entre as disciplinas.

O trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos, destes com os professores, sem falar na experiência e no convívio grupal. Partindo deste princípio é importante, ainda, repensar essa metodologia como uma forma de promover a união escolar em torno do objetivo comum de formação de

indivíduos sociais. Neste aspecto a função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato.

Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (FORTES, 2011, p. 7)

No desenvolvimento de atividades interdisciplinares o aluno não constrói sozinho o conhecimento, mas sim em conjunto com outros e tendo a figura do professor como uma orientação, um norte a ser seguido. Conforme Fazenda (2008) existe cinco princípios relacionados a essa prática: humildade, espera, respeito, coerência e desapego.

Esses princípios são a base para o sucesso da interdisciplinaridade na sala de aula, uma vez que para alcançar os resultados esperados com atividades em grupo é importante que todos sejam humildes ao demonstrar seus conhecimentos e técnicas; saibam o momento propício para falar e ouvir; respeitem os outros; sejam coerentes quanto ao que dizem e fazem e pratiquem o desapego do conhecimento, não achando que são mais nem menos que os outros alunos.

Um trabalho desenvolvido com a colaboração das várias áreas de competência nas instituições, em relação às ações pedagógicas, tem um efeito surpreendente quanto à transmissão e assimilação dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, para alunos com deficiência.

Fundamentados em Rodriguez & Breyner (2010), apresentamos algumas orientações que podem servir de base para práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das necessidades desses alunos.

- Adotar metodologias de ensino diversificadas, que contemplem estilos de aprendizagem variados. O autor sugere a utilização de estratégias que auxiliem na formação de conceitos a partir de variadas experiências, além da exposição oral, como por exemplo: apresentação de pistas visuais através de fotos e desenhos, dentre outros.

- Priorizar áreas ou unidades de conteúdos que possibilitem funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para aprendizagens posteriores (habilidades de leitura, escrita e cálculo, por exemplo).

- Priorizar objetivos que reforcem capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno, como por exemplo, habilidades sociais, cooperação, colaboração e persistência na realização de atividades.

- Solicitar informações ou atuações através de ordens claras, objetivas e sequenciais.

- Favorecer experiências diretas associadas à demonstração e à mediação.

- Desenvolver práticas que valorizem e fortaleçam a mediação, oportunizando a realização das atividades e a aprendizagem.

- Desenvolver atividades de breve duração, com objetivos claros, distintos e hierarquizados de acordo com as possibilidades de desempenho dos alunos.

- Flexibilizar o tempo de realização das atividades respeitando o ritmo dos alunos, mas estabelecendo com eles metas a cumprir progressivamente.

- Alternar atividades individuais e grupais, considerando o conhecimento a ser trabalhado e as características dos alunos.

- Estimular a manifestação de habilidades individuais que extrapolem o conhecimento formal, através de atividades que requeiram cooperação, participação coletiva e colaboração.

- Reorganizar o espaço de sala de aula, modificando a posição das carteiras, facilitando a interação entre os alunos.

- Realizar avaliação utilizando diferentes estratégias e diversificando as atividades.

- Avaliar diariamente a aprendizagem dos alunos, considerando como parâmetro suas próprias produções.

Essas orientações constituem-se em um conjunto de ações que podem ser utilizadas para a formulação de propostas que integrem o Projeto Político Pedagógico da escola, oportunizando a efetivação da interdisciplinaridade através de um currículo voltado para o ensino de qualidade, tendo como perspectiva o reconhecimento e a atenção à diversidade dos alunos, no caso dessa



pesquisa alunos com deficiência, promovendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo. A criança, o adolescente e o jovem percebem-se como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento dos saberes e do saber-fazer coletivo e retira disso múltiplas vantagens.

A autonomia dos alunos para aprender, embora se constitua em aspecto essencial na sinfonia das práticas pedagógicas de atenção às diferenças, constitui-se no aspecto mais difícil a ser implementado pelos professores (FIGUEIREDO, 2008).

O ensino dos conteúdos das áreas disciplinares (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, etc.), muitas vezes, é tratado como fim em si mesmo e de modo fragmentado nas salas de aula. A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas. A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significa, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar (GALLO, 2002, p. 28-29).

Eliminar as gavetas das disciplinas por um currículo não disciplinar implica um ensino em que se reconheçam a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas.

Um trabalho de equipe realmente interdisciplinar implica em uma observação crítica da situação de aprendizagem e dos elementos que a compõem, o que significa uma tomada de consciência da realidade através da observação, discussão, reflexão, compreensão e descrição dos fenômenos complexos.

O desenvolvimento de uma prática docente interdisciplinar requer, antes de tudo, uma mudança de atitude, trabalho e compromisso.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm). Acesso em 18/04/2017.
- BRASIL. Congresso Nacional (1996). **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional** – LDB n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CIVITA, Victor. **Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa**, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, I. C. A.. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?** 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006.
- FAZENDA, I. C. A.. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. C. A.. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2010.
- FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRA, V. **Educação Física: interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.
- FIGUEIREDO, R. V. (Relatório de pesquisa) **Gestão da aprendizagem na diversidade**. Universidade Federal do Ceará, 2008.
- FORTES, C. C. **Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor**. 2011. Disponível em: <<http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/eh3tcog37oi43nz654g3dswloqyejkb-fuxkjpbghejepnlzyl4r3inoxahewtpql7drvx7t5hhxkic/Interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 8 de julho de 2011.
- GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In: O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 3. ed.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A escola das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul, RS: nEduc, 2008.

PEREIRA, R. M.; ANDRADE, E. P.; ANJOS, H. P. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

RODRÍGUEZ, R.V.; BREYNER, A.J. **Gestão Interdisciplinar do Conhecimento:** Bases Educacionais e epistemológicas. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/GICBEE.pdf>> Acesso em setembro de 2010.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VILELA, E.M.; MENDES, I.J. M. Interdisciplinaridade e Saúde: Estudo Bibliográfico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** V. 11 nº 04. Ribeirão Preto. 2003.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

# O RETORNO DOS ESTUDANTES DA TERCEIRA IDADE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Arivaldo Ferreira de Souza<sup>15</sup>

Rosimeire Aparecida Soares Borges<sup>16</sup>

## INTRODUÇÃO

No Brasil, desde sua implantação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo organizada por políticas governamentais, com o objetivo de reduzir o analfabetismo no país por meio de programas que propiciam aos alunos a conclusão dos estudos na escola básica em um tempo reduzido em relação ao ensino regular. A legislação atual determina uma EJA que tem a função compensatória de atender aqueles(as) sem escolarização ou que querem complementar os estudos, seja no ensino fundamental ou no ensino médio.

Na atualidade, devido ao aumento da expectativa de vida no país, o que se vê é uma nova configuração no perfil dos alunos da EJA, pois, muitos (as) idosos (as) estão buscando os ambientes escolares para se alfabetizarem ou concluir seus estudos na escola básica. Esse fenômeno tem desafiado muitos educadores nas suas práticas pedagógicas, devido à heterogeneidade de alunos em uma mesma sala de aula, em que adolescentes, jovens, adultos e idosos convivem em um mesmo espaço escolar. Esse cenário mostra a necessidade de uma formação inicial docente com fundamentação teórica e prática, apropriada para atender a todos esses alunos, considerando suas necessidades de aprendizagem, uma formação mais ampliada que subsidie um trabalho pedagógico que inclua estudantes da terceira idade que estão adentrando nas turmas da EJA.

Como política de inclusão da população idosa no cenário educacional, é importante ressaltar que o processo de envelhecimento da população brasileira tem demandado políticas públicas por parte do Estado brasileiro, no sentido de garantir o direito aos estudos e construção do conhecimento em qualquer

<sup>15</sup> Mestre em Educação (UNIVÁS). Professor da Rede Estadual da Bahia.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8342-1318>

<sup>16</sup> Doutora em Educação Matemática (UNIBAN). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVÁS).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-1446>

fase da vida, respeitando os seus limites e oportunizando espaços e materiais apropriados que permitam uma aprendizagem significativa e transformadora. Dessa forma, este estudo traz evidências teóricas que tratam da formação inicial docente, com foco no atendimento da diversidade de alunos da EJA e ações educacionais voltadas para o acolhimento dos(as) educandos (as) idosos (as) nessa modalidade de ensino.

Entende-se como direito humano o aprender em momentos oportunos, de acordo com as especificidades de cada um(a) desses(as) alunos(as) idosos(as). Assim, este estudo teórico está estruturado em dois eixos questionadores: o acolhimento dos(as) alunos(as) da terceira idade nas turmas da EJA e a política de formação inicial de professores que atuam com essa diversidade de alunos (as) na perspectiva da educação ao longo da vida. Nesse sentido, apresenta reflexões que tratam da inclusão dos(as) idosos(as) nas políticas educacionais e a formação de professores (as) que atuam nessa modalidade de ensino.

Para fundamentar este capítulo, utilizou-se da análise de legislações educacionais e de amparo aos idosos como sujeitos de direito ao conhecimento em qualquer fase da vida. Fundamenta ainda em fontes bibliográficas que tratam desta temática, as quais abordam os desafios e as lacunas da formação de professores para a atuação com esse público da EJA.

## **BREVE HISTÓRICO DA EJA A PARTIR DA DÉCADA DE 1930 NO BRASIL**

A política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser articulada à necessidade da formação de professores para essa importante atuação na escola básica. Verificou-se que essa discussão ganha certa relevância, desde a década de 1930, com o movimento da Escola Nova, no entanto, a ideia naquele momento era atender às demandas da mão de obra para a indústria em ascensão.

No decorrer do Estado Novo (1937-1945) surgiram reformas educacionais, sendo referência a promulgação de Leis Orgânicas de Ensino, por Gustavo Capanema, então ministro da educação do governo Vargas (1930-1945), as quais objetivavam reunir a legislação educacional em um conjunto orgânico. A partir da década de 1940, os movimentos populares da classe trabalhadora foram mais enfáticos na exigência para a criação de políticas públicas educacionais

obrigatórias, universais e que pudessem atender aos jovens e adultos excluídos do direito à escola, o que se arrastava desde o processo da escravidão do país.

Algumas políticas educacionais de alfabetização de adultos implantadas nesse período, segundo Di Perro, Joia e Ribeiro (2001), se destacam como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. As primeiras políticas educacionais criadas pelos governos eram conhecidas como um

[...] conjunto das reformas, tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado as elites condutoras, do ensino profissional destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2007, p. 269).

Nas décadas seguintes, a nação brasileira passou por duas realidades distintas: de um lado, a ampliação das lutas dos educadores em prol da melhoria da educação para milhões de trabalhadores analfabetos, que estavam fora da escola nas cidades e no campo; de outro, os efeitos do retrocesso das políticas educativas, causados pela ditadura militar (1964-1985), com forte repressão aos movimentos juvenis, sindicatos, movimentos populares e partidos de esquerda, além dos educadores que defendiam uma educação estatal, pública, gratuita, para todos e laica.

As lutas dos educadores não foram bem-vistas pelos governos e pelas elites, pois não era do seu interesse a ampliação do acesso ao ensino para a população mais pobre. Contudo, é importante observar que esses movimentos populares dos educadores tiveram grande contribuição para os avanços nas políticas da educação em todo o país depois da ditadura militar. É nesta perspectiva que se deve levar em conta campanhas, movimentos e programas referentes à educação de adultos, entre 1959 e 1964, dentre outros:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961,

com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares e Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, e contou com a presença do professor Paulo (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 113).

Foi um período em que o regime repressor, provocado pelas políticas educacionais do país, exilou educadores. Por defender uma educação crítica estatal com o viés da democracia, além de defender os direitos humanos e condenar o regime militar, Paulo Freire, por exemplo, foi exilado para o Chile, na década de 1960. O exílio não impediu, entretanto, que esse educador continuasse a desenvolver no exterior a sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas dos seus problemas e as vias para a sua superação (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Strelhow (2010) refere a esse cenário, em que Paulo Freire desenvolveu no contexto educacional brasileiro sua experiência inovadora, a qual nasceu em um movimento criado no Recife-PE, em início dos anos 1960, o Movimento de Cultura Popular-MCP. Foi um movimento de artistas e intelectuais, no âmbito do qual Paulo Freire coordenou projetos denominador por Círculos de Cultura e Centros de Cultura, os quais foram alvos da ação repressora do regime ditatorial, por representarem a ideologia que se preocupava com a formação cultural da classe trabalhadora.

Os programas que visavam a inclusão social, elaborados pelo Governo João Goulart (1961 - 1964), foram abruptamente interrompidos com a apreensão de materiais, detenção e exílio dos seus dirigentes e assim o Estado:

[...] organizou-se de forma a incrementar diferentes mecanismos de repressão que atingiram, entre outros, aqueles que estavam envolvidos com uma proposta educativa que veiculasse qualquer orientação ideológica diferente da população trabalhadora. (CARVALHO, 2009, p. 192).

Mais um programa de alfabetização foi criado no final da década de 1960, chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de escolarização, de forma fragmentada, dos jovens e adultos por meio do curso supletivo, para solucionar altos índices do analfabetismo em todo o território brasileiro. O Mobral foi planejado com três fundamentos principais, auxiliar a ler, escrever e memorizar os códigos matemáticos no contexto tradicional, no entanto, não levava em consideração os aspectos sociais e democráticos no processo de formação dos estudantes não escolarizados na idade certa por diversos fatores na história do país (STRELHOW, 2010).

O direito à educação só se tornou obrigatório no Brasil com a publicação da Constituição Federal de 1988, inciso I do Art. 208, consta na redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), o que veio estender esse direito a todos os brasileiros (as), inclusive aqueles (as) que foram excluídos (as) do sistema educativo, por motivos diversos, principalmente os adultos.

Na década de 1990, a EJA ganhou atenção com a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também denominada por Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em seu Art. 37, foi garantida a efetivação dessa modalidade de ensino pelo curso supletivo para os trabalhadores analfabetos. Na redação dada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, ficou determinado que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Outro ponto que merece destaque no contexto histórico da EJA foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, que priorizou apenas o ensino regular como prioridade para o país e excluiu a EJA da sua responsabilidade financeira. Segundo palavras de Carvalho (2014, p. 636), essa desconsideração das matrículas da EJA em relação ao repasse de verbas, significou por parte do Fundef uma marginalização da “educação oferecida à população jovem e



adulta, mantendo o descaso com que essa modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público”. Tal realidade foi alterada com a publicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007), passando a reconhecer como direito constitucional a manutenção do ensino para os alunos da EJA, inclusive com a obrigatoriedade de fornecimento de merenda escolar.

A partir de 2021, um novo FUNDEB (Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020) entrou em vigor com algumas inovações e ampliação do financiamento para certa maioria das modalidades da educação básica. No entanto, o novo fundo educacional não avançou com igualdade, no que se refere ao percentual destinado para cada aluno do ensino médio regular (R\$ 1,25) e da EJA (R\$ 0,80). Assim, é possível perceber que os estudantes da EJA continuam sendo tratados no rol da desigualdade em relação aos demais nas políticas educativas ofertadas pelo Estado.

Objetivando garantir os direitos da população idosa no país, foi criada a Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, para garantir o direito dessa parcela da população aos programas sociais e educacionais no país. Da mesma forma, o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003, ampliou os direitos da população idosa nas políticas educacionais, determinando ao poder público o cumprimento dessas ações de forma específica, adequação dos currículos escolares, das metodologias e dos materiais didáticos para esses(as) alunos(as), como um direito humano de serem escolarizados na perspectiva da educação ao longo da vida.

Sobre a Educação ao longo da vida, Costa e Braga (2018) asseguram que esse conceito foi apresentado, especialmente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na década de 1990 e está presente nas principais discussões mundiais sobre as políticas de educação como um dos direitos humanos. A educação ao longo da vida,

[...] compreende a educação como um processo amplo e contínuo, que ocorre em todas as etapas da vida (infância, juventude, vida adulta e velhice), a partir de saberes trocados e de experiências adquiridas nos diferentes

espaços sociais e culturais em que as pessoas estão inseridas (COSTA; BRAGA, 2018, p. 22).

As referidas legislações determinam, ainda, a aplicação de conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização dos(as) idosos(as), como forma de eliminar todo tipo de preconceito. Já o Art. 37 da Lei n° 9394/96 reforça o direito desse público idoso ao conhecimento nas instituições educacionais, respeitando as suas especificidades e determinando que seja ofertada uma formação significativa. Corroborando Pereira (2012, p. 13) afirma que essa “presença dos velhos na escola, a possibilidade e complexidade de uma Pedagogia da Velhice, são questões merecedoras de reflexões no contexto da educação pública atual”.

Para Pereira (2012), discutir ações para a inclusão dos estudantes idosos nos currículos educacionais é uma atitude política, porque convoca o Estado e a sociedade a buscarem estratégias para atender socialmente o público idoso como sujeitos de direitos ao conhecimento. A partir desse contexto, percebe-se a importância dos idosos como sujeitos dotados de faculdades mentais, com potencial para o ensino e a aprendizagem:

Nessa perspectiva, a educação para o idoso deve superar os estereótipos negativos atribuídos à velhice, questionando preconceitos como inutilidade, incapacidade para aprender, doença, improdutividade, etc. Propicia-se, com isso, a valorização do idoso para que desenvolva a autonomia e possa exercer novos papéis sociais favorecendo, assim, maior inserção e participação social (BASTOS; SOUZA, 2017, p. 52).

É possível perceber uma necessidade na atualização das diretrizes educacionais voltadas para a inclusão dos idosos como sujeitos da aprendizagem nas turmas da EJA, com adequação dos currículos, dos espaços escolares, uso de práticas pedagógicas adequadas à faixa etária, recursos didáticos apropriados e uma formação inicial de professores contextualizada. Para Soares e Pedrosa (2016), à medida que esse movimento de configuração da EJA é ampliado, se torna imprescindível que haja o aprofundamento do debate sobre a formação do professor da EJA. Essa formação precisa subsidiar uma atuação dos professores no sentido de acolher a diversidade e a trajetória de vida trazida por esses estudantes na EJA.

## FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS

Ao discorrer sobre o contexto holístico da educação brasileira; os processos de ensino e de aprendizagem; a EJA; a construção de conhecimentos; educação para a formação mais humana, com respeito à diversidade; não se pode desconsiderar a importância da formação inicial bem fundamentada de professores da escola básica, para que possam mediar a aprendizagem desses estudantes nos espaços escolares.

No entanto, observa-se que não basta a formação inicial do professor e o seu compromisso com a formação dos alunos da EJA. Há um conjunto de situações que podem ou não favorecer sua atuação para a construção do saber sistematizado. Se os diretores de escolas e supervisores educacionais não tiverem essa mesma compreensão sobre uma escola participativa e uma gestão coletiva, a tendência é dificultar o trabalho dos docentes da EJA comprometidos com uma escola democrática.

A partir da análise sobre pesquisas referentes à profissão docente, entende-se que a desvalorização do trabalho do professor, a falta de recursos para a educação básica, a sobrecarga de trabalho e o desrespeito ao profissional docente contribuem para o seu desânimo e sua baixa autoestima. Ao analisar essa questão, Facci (2004) menciona sobre:

[...] os sentimentos que os professores têm diante de circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação (FACCI, 2004, p. 29).

Um aspecto importante que leva à desmotivação do trabalho do profissional da educação concerne a remuneração salarial, o que está dentre os fatores apontados por Facci (2004, p. 28): “[...] professores recebendo baixos salários,

pouca valorização do seu trabalho, precarização do processo de formação, baixos investimentos por parte dos governantes e a forma como as políticas públicas são propostas”. Fatores esses que são responsáveis pelo quadro em que se encontram os profissionais da educação e a própria educação no Brasil.

A formação do professor para atuação na EJA vem ganhando ênfase, segundo Soares e Pedroso (2016), e tem sido inserida na problemática mais ampliada da instituição da EJA que tem se configurado como um campo pedagógico específico que precisa da profissionalização dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Essa formação necessita estar focada na capacidade do docente exercer sua ação na escola, contribuindo para a formação do ser humano em sua totalidade. É preciso referir a dois aspectos essenciais nessa formação, a teoria e a prática.

A conciliação da teoria e prática na formação inicial dos docentes é primordial em razão de toda a prática estar sustentada em uma teoria. Isto é, a prática engloba um conjunto de ideias, certezas, preconceitos, valores, bem como outras representações que conduzem o professor a agir da maneira que age, a partir da teoria que sustenta essa prática, conforme evidenciam Soares e Pedroso (2016). Para esses autores, muitas vezes, o trabalho docente na EJA é realizado sem que o professor tenha passado por uma formação anterior e específica para atuar com esse público, o que pode comprometer a qualidade do processo educativo nessa modalidade de ensino.

A partir do exposto, considera-se que a teoria, ou seja, o conhecimento científico sobre determinado conceito ou metodologia de ensino, é fundamental para que o professor possa desenvolver sua prática pedagógica. Entretanto, também deve ser levada em conta a heterogeneidade dos alunos que frequentam a EJA, admitindo conhecimentos trazidos por eles para as aulas. Para Soares e Pedroso (2016, p. 257), um dos grandes desafios na EJA “é a necessidade de educadores com formação e do compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos”.

Nessa direção, Facci (2004, p. 232) argumenta que “[...] se a escola não permite o acesso aos instrumentos mediadores, ao conhecimento científico, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente”. Isto porque, o homem se

humaniza pelas práticas e suas referências históricas e é na escola que ele deve apropriar-se do saber elaborado, sistematizado e produzido historicamente pela humanidade. Desta forma, o acesso ao saber clássico, erudito, científico, construído na história deve ser para todos e não apenas para um setor da sociedade.

Questiona-se como um profissional da educação poderá corresponder às expectativas, se ele não recebeu, na sua formação, esse conhecimento crítico. As afirmações de Facci (2004) contribuem para o entendimento dessa questão.

Se o professor não tem o domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realizar um constante processo de estudos das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (FACCI, 2004, p. 244).

Para essa autora, se o professor não recebeu o conhecimento elaborado, científico, “como exigir que ensine bem, que transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?” (FACCI, 2004, p. 244). Nesse sentido, o professor precisa de constante processo de formação, buscando sempre a atualização dos conhecimentos, evitando, assim, um processo educativo baseado na reprodução e descontextualizado da vida cotidiana dos jovens, adultos e idosos que buscam sua formação na EJA.

É importante ressaltar que a formação docente é um dos pilares primordiais para a adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as), que trabalham com a aprendizagem dos educandos da terceira idade na EJA. Esse público vai à escola com a esperança de encontrar uma educação inclusiva e apropriada, o que implica professores formados nessa perspectiva. Nesse caso, é preciso refletir sobre o modelo de organização das políticas curriculares dos cursos de licenciaturas, nas orientações dos futuros

docentes para que possam acolher os estudantes da terceira idade da educação básica. Nesta direção, Dantas (2019, p. 05) afirma que:

[...] as políticas públicas voltadas para a formação de professores devem desencadear mecanismos de reflexão sobre a própria prática dos docentes de forma a integrar o ensino às demandas específicas de aprendizagem dos educandos jovens, adultos e idosos e diversificar as práticas educacionais.

A formação do docente para a atuação na EJA foi referida por Freire (1991) ao ressaltar que é necessário pensar em uma formação que atenda aos anseios dos alunos e educadores com foco na qualidade do ensino. No entanto, a política de formação docente apropriada à realidade dessa diversidade não acompanhou as transformações da sociedade ao longo da história no Brasil, principalmente no que se refere ao acolhimento da população idosa nos ambientes educacionais do país.

Em relação ao argumento sobre a formação do educador para mediar os processos de ensino e de aprendizagem, Arroyo e Soares (2005) explicam que as universidades não têm oferecido uma formação capaz de atender às necessidades dos professores que atuam com a diversidade do público da EJA. Também nessa perspectiva, Dantas (2019, p. 02) argumenta que:

[...] a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma que as políticas oficiais públicas para este segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e de pesquisa.

Nessa mesma direção, Amorim e Duques (2017) consideram que a deficiência da formação inicial docente, conseqüentemente, provoca vazios de saberes pedagógicos e científicos necessários para uma boa prática pedagógica no contexto escolar. Gadotti e Romão (2011) reforçam tal concepção, afirmando que os professores que atuam na EJA não estão sendo formados para o campo específico da sua atuação. Há, portanto, a necessidade de formação adequada dos professores para que possam lidar com os processos de ensino e de aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Assim, o professor, como mediador do conhecimento, precisa apropriar-se de uma formação acadêmica pautada no conhecimento científico, clássico e erudito e no saber experiencial dos educandos, de maneira a proporcionar uma aprendizagem que os leve à emancipação do saber na educação básica. Oliveira e Teixeira (2021, p. 142) evidenciam que “a formação, seja inicial, contínua ou em serviço, é imprescindível para o contexto educativo, e que há muito o que se discutir sobre as ações pedagógicas aplicadas no cotidiano escolar”.

Pensar uma formação inicial docente nessa perspectiva demanda rever um conjunto de ações e estratégias para reestruturar as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas do país. Essa é uma agenda que precisa ser considerada no processo formativo dos futuros docentes que irão atuar com educandos jovens, adultos e idosos em um mesmo espaço de aprendizagem. Assim, o professor terá uma formação mais próxima das demandas educacionais dos estudantes da EJA. Essa modalidade de ensino requer:

[...] um professor com formação específica, e também um currículo específico, que leve em consideração aspectos da aprendizagem para esses sujeitos. Compreender a Educação de Jovens e Adultos é ir além de práticas de reprodução, mas como um espaço de práticas educativas com ações especializadas (CABRAL; VIGANO, 2017, p. 16).

Esse contexto é referido por Vasconcelos (2012) para quem é importante discutir a formação de novas bases dos processos de ensino e de aprendizagem, voltadas para os alunos da terceira idade com métodos, recursos didáticos e pedagógicos adequados ao contexto desses estudantes.

Um aspecto relevante que deve ser destacado no que tange à formação de professores para atuar na EJA, segundo Soares e Pedrosa (2016, p. 257) é “a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional”, o que pode estar associada ao fato da própria EJA não ter ainda uma definição bem clara, consistindo em uma área em amadurecimento e, no entanto, onde residem muitas interrogações. Nessa direção, entende-se que as demandas da EJA devem ser consideradas com mais prioridade nas políticas educacionais

de formação inicial docente, para que possa viabilizar um ensino apropriado e dialógico aos jovens, adultos e idosos que buscam essa modalidade de ensino.

Freire (2003) afirma que o diálogo em um ambiente de aprendizagem permite o desenvolvimento horizontal da relação entre o educador e o educando no contexto da igualdade e na aquisição do saber emancipador dos sujeitos. Desta maneira, tanto o docente quanto o discente precisam ter acesso à uma formação transformadora para agirem com autonomia frente aos problemas da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final, pode-se dizer que as políticas de formação inicial docente apresentam lacunas nas orientações para a formação na perspectiva da educação ao longo da vida. Entende-se que essa formação de professores, que podem atuar com o público da EJA, deve considerar nas bases curriculares dos cursos de licenciaturas, as novas demandas de aprendizagem dessa diversidade de alunos que a EJA recebe.

Nesse sentido, pensar a atuação do professor como mediador da construção do conhecimento desses estudantes é fundamental para a inclusão de alunos da terceira idade na EJA. Essa mediação, no entanto, só será possível se os docentes receberem uma formação teórica e prática que lhe possibilite ter uma visão crítica e acolhedora da educação para os jovens, adultos e idosos que estão ingressando ou retornando aos estudos na escola básica.

Essa formação dos professores para a atuação na EJA é fundamental para a emancipação dos estudantes, pois, conforme foi apontado neste estudo, com a heterogeneidade dos alunos na EJA emergem novos desafios e novas questões para o professor. É, portanto, primordial que tenha uma formação que lhe possibilite lidar com as diversas necessidades apresentadas pelos educandos, a exemplo pelos(as) idosos(as) que cada vez mais chegam à sala de aula na EJA.

É importante ressaltar, também, que o Estado deve rever o conjunto das políticas educacionais, no sentido de garantir o direito ao saber de todos, principalmente dos sujeitos que não foram escolarizados na idade certa por falta de oportunidades. Entender as mudanças na educação brasileira e, principalmente, o novo perfil da EJA em virtude do aumento da expectativa de vida



da população idosa, será estratégico para que a formação docente se dê na perspectiva de uma educação ao longo da vida de forma inclusiva para jovens, adultos e idosos(as).

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, mai-agosto. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs//index./faced/article/view/22483/15901>. Acesso em: 18 jan. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BASTOS, Adson dos Santos; SOUZA, Elizeu Clementino. História de Vida-Formação de uma professora idosa aposentada. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 5, n. 10, p. 45-64, jan. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4407/2781>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato.2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato.2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>. Acesso em: 29 fev. 2021.

CABRAL, Paula; VIGANO, Samira de M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**. João Pessoa – PB, v.2, n.1, Julho/2017, p. 201-220.

CARVALHO Marcelo Poligosa. A Administração da educação brasileira, a modernização e o neoliberalismo. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBAE)**. Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014.

CARVALHO, Marco Antonio Batista. Paulo Freire e o exílio no Chile: Uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 7, p. 191-201, jan/jun. 2009.

COSTA, Adriana Zakia; BRAGA, Fabiana Marini. Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico *Psicologia: reflexão e crítica* (de 2000 a 2012). **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 10, n. 20, p. 21-37, 2018. Disponível em:

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:\\_MmfGtfSCowJ:revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/download/569/330/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_MmfGtfSCowJ:revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/download/569/330/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 05 mar. 2021.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570/pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 05, mar. 2021.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **SciELO**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 108 -194, Mai/Jun/Jul/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. O caminho se faz caminhando: **conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, M. A formação permanente. In: FREIRE, P. **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. O papel dos municípios. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. **Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2018. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 23 fev. 2021.

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; TEIXEIRA, Cyntia Moraes. Paulo Freire 100 anos: presente! In: BIANCHETTI, Cleber (org.). **Em terra de Paulo Freire, quais os desafios do formador de formadores frente ao currículo da BNCC?** 2. ed. Curitiba-PR: Bagai, 2020. p. 131-143. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/paulo-freire-100-anos-presente%e2%80%89/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2011-2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C. (org.). **Educação para Terceira Idade**. São Paulo, SP: Loyola, 2012.

# A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARÁ E A ATUAÇÃO EM ESCOLAS INDIGENAS

Carlos Alberto Machado Gouvêa<sup>17</sup>

Eujacio Batista Lopes Filho<sup>18</sup>

Rúbia Araújo Coelho<sup>19</sup>

## INTRODUÇÃO

A produção de qualquer trabalho acadêmico deve estar atrelada em aspirações que encontram respaldo nas vivências de seus autores. Neste trabalho acadêmico será levado em consideração, além da argumentação teórica da bibliografia, às vivências destes autores, que são professores em terras indígenas, que vivem todas as dificuldades na sua prática docente, diante de uma formação não adequada às especificidades de uma educação intercultural.

Hoje vivenciando o curso de doutorado na universidade COLUMBIA no Paraguai, temos a oportunidade de pesquisar este tema que pouco se tem notícia, por conta da novidade que é a educação intercultural e multicultural em nosso país. O foco do estudo na formação profissional dos professores de educação física se faz relevante à medida que novos processos são agregados a educação indígena enquanto educação específica e diferenciada.

Na discursão do estudo buscamos refletir sobre a formação acadêmica, afim de melhor relacionar o profissional de educação física à docência em terras indígenas. O objetivo deste estudo é buscar, subsídio, reconhecer a identidade do profissional de educação física que está sendo formado pelas diversas instituições superiores do estado do Pará e analisar se essa formação vai de encontro, também, da educação intercultural e multicultural, visto que o nosso estado tem uma das maiores concentrações de povos indígenas da América Latina.

---

<sup>17</sup> Mestrando em Ciências da Educação (Universidade Columbia-PY).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5577-5351>

<sup>18</sup> Graduado licenciatura Intercultural (UFMG). Compõe o grupo de líderes Pataxó (1999).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5577-5351>

<sup>19</sup> Mestre em Agro negocio (UFMT). Vínculo: SEDUC-MT.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8668-4164>

Pretendemos primeiramente situar nosso leitor, focalizando um breve contexto histórico da educação física em nosso país, da educação e práticas corporais dos povos tradicionais e a “educação física indígena”, ministrada nas aldeias a partir da europeização da educação no Brasil.

## A EDUCAÇÃO TRADICIONAL INDÍGENA E A EUROPEIZAÇÃO

Os povos indígenas possuíam formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, saberes e processos de constituição de conhecimentos e transmissão cultural para seus descendentes.

A educação dos indígenas acontecia na lida do dia a dia, no contato com os pais, parentes, geralmente os mais experientes da tribo, onde o pajé além de grande líder espiritual, também figurava como o “educador” de muitas coisas, inclusive da “medicina”. Entre a lida diária, cantos, danças e as rodas de conversas, aprendiam como funcionava sua cultura, suas lendas, mitos e seu modo de vida. Neste contexto a educação supria todas as necessidades de um modo de vida que perfazia centenas de anos onde a apreensão de conhecimentos se fazia no processo oral, onde se aprendia a religião e todas as outras habilidades e conhecimentos necessários à sua sobrevivência. Até onde se sabe não existia a escrita, mas esse elemento nunca fez falta, até a chegada dos conquistadores europeus.

*[...] Se puede dar muy bien educación sin alfabetización. Por otra parte, la alfabetización tampoco asegura de por sí una buena educación. Las sociedades indígenas de América, se educaron perfectamente durante siglos sin depender de la alfabetización ...Bartomeu Melià (2008, p. 104)*

Depois do contato com os brancos, passaram por um processo de submissão à cultura europeia, inicialmente com a vinda dos padres jesuítas. Esses, mesmo não tendo como primeira missão a educação escolar dos índios e sim propagar a reforma católica e a aquisição de almas, passaram a fazer o por conta de um projeto de dominação da coroa portuguesa e posteriormente com a política de nacionalização e assimilação dos povos indígenas.

No período pós-colonial, a missão do governo, antes das leis pro indígenas, era apenas integrar os índios à sociedade na busca de uma “homogeneidade nacional”.

Somente com a promulgação da Constituição de 1988, as sociedades indígenas puderam buscar o caminho inverso ao processo integracionista de predominância da cultura do branco, tiveram reconhecidas suas organizações sociais, línguas, e o direito a uma educação escolar intercultural, diferenciada e específica.

O SPI ( serviço de proteção ao índio), teria esta tarefa de tornar os índios cidadãos brasileiros produtivos à nação, pois, na sociedade idealizada pelo Estado Novo, não havia espaço para mendigos, criminosos, subversivos, malandros e índios nômades[...] Além de Encarregado do Posto, ao mestre-escola cabia a responsabilidade da alfabetização dos índios menores e também o ensino cívico, que incluía o culto à bandeira e os exercícios ginásticos militares [...] No caso dos postos que se localizavam em áreas de fronteira, era necessário não somente um trabalhador disciplinado, mas um soldado pronto para defender os interesses do país, caso isso fosse preciso SARAIVA,( 2000, p. 218-219)

É importante lembrar que a educação física, na época, não era feita esporadicamente e sim sistematicamente dentro de um projeto pedagógico que visava uma preparação marcial, treinamento militar, para que o índio se tornasse cidadão brasileiro apto a defender o país em caso de conflito fronteiro. Neste período a educação física, também, era voltada para as questões de higiene e saúde corporal, através de exercícios calistênicos, dando pouco ou nem um valor as a cultura corporal de movimento tradicional desses povos.

Em um pequeno fragmento de planejamento escolar de um dos postos do SPI podemos notar a rotina dos alunos e a importância que se dava a educação física ensinada naquela época.

Quadro: Programa organizado para as escolas dos PI's aprovado pelo Inspector do SPI

TERÇA FEIRA/HORÁRIO	
08:00 ÀS 09:00	EXERCICIO FÍSICO
09: ÀS 10:00	ARITIMÉTICA
10:00 ÀS 11:00	DITADO E CORREÇÃO
11:00 ÀS 11:11	CANTO E SÁDA

2000. Fonte: IR2, n.º 88

SEGUNDA FEIRA/HORÁRIO	DISSCIPLINA
08:00 ÀS 09:16	LEITURA DA LINGUA NACIONAL
09:16 ÀS 10:00	EXERCICIO DE REDAÇÃO
10:00 ÀS 10:15	REPOUSO
10:15 ÀS 11:00	ESTUDO GLOBALIZADO DA HITÓRIA E GEOGRAFIA
11:00 ÀS 11:10	CANTO E SÁIDA

Especificamente no campo da educação, surgiram leis e textos complementares legais para fomentar a educação intercultural e multicultural para sua oferta de maneira específica, como é o caso da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, que veio garantir a oferta de uma educação escolar intercultural e bilíngue.

Com o objetivo de oferecer subsídios para que fossem elaborados e implementados programas educacionais, foi promulgada a Resolução n.º 3/99, do Conselho Nacional de Educação, que fixou diretrizes para o funcionamento, organização e estrutura das escolas indígenas. Em 1998, ainda nessa linha, o Governo Federal criou o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, construído pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, formado por educadores, antropólogos, pesquisadores, Ministério da Educação e com a participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos, que vem se tornando um avanço na implantação de projetos e conteúdos nas escolas indígenas. A Educação Física encontra-se inserida junto a outras disciplinas tratadas no RCNEI.

Recentemente a educação física, na nova classificação da BNCC, é classificada entre as disciplinas de linguagens. Essa classificação possibilita, plenamente, a inserção da base nacional comum curricular nas escolas indígenas. No entanto, existem vários problemas e verdadeiras aberrações nas abordagens pedagógicas do ensino desses conteúdos nas escolas indígenas.

O RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, preconiza a transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso das manifestações corporais durante as aulas, todavia, percebe-se que esse documento, em certos momentos, não consegue distinguir o que são atividades físicas cotidianas, da Educação Física em contextos indígenas.

Observa-se que os conteúdos didáticos apresentados não são suficientes para orientar plenamente a prática pedagógica dos professores dessa área, haja vista que cada povo apresenta manifestações culturais próprias e que precisam ser pensadas de forma articulada aos conhecimentos específicos e tradicionais da comunidade em questão.

Com efeito, cada povo, cada etnia indígena tem uma cultura própria, com organização social e econômica e práticas corporais particulares. As práticas corporais das sociedades tradicionais colaboram para que valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados por meio dos corpos dos indivíduos, tendo como base suas tradições. No plano simbólico, constituem-se em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que emergem dos contextos nos quais são realizadas. (GRANDO, 2010, p. 63).

Segundo a lei 9394/96 a educação física está inserida na educação indígena como conteúdo obrigatório e deve ser ministrada por profissional formado na área, porém, poucas escolas tem um profissional formado em educação física e quando tem, não são habilitados para trabalhar com educação intercultural. A ambição dos estudiosos em educação indígena, índios e não índios, como Baniwa (2006) e Alencar (2014) é que todos os professores dessas escolas, no futuro, sejam indígenas, porém a demanda de cursos ofertados pelo poder público ainda está pautada na educação geral, que ainda tem muitas dificuldades em formar docentes em nível superior. A lógica de fazer uma educação com corpo docente totalmente indígena é de fazer acontecer a reprodução, salvaguarda, dos conhecimentos passados de geração em geração, mesclando a educação oral, antes única forma de educação, com as novas formas e tecnologia, tendo o índio como protagonista de seu desenvolvimento educacional.

[...] relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens,



assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

## A GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO INTERCULTURAL

Neste capítulo nos colocamos no lugar de um profissional, que por conta da legislação educacional nacional, é colocado em uma aldeia indígena e sente toda a dificuldade de produzir seu trabalho, pelo simples fato de não ter formação para discernir o que pode e o que não pode, o que deve e o que não deve trabalhar dentro daquela comunidade específica. O senso comum diria que ele deveria estudar a cultura e a língua dessa comunidade e a partir disso.

Planejar suas ações, mas partindo do princípio que a academia bebe na fonte do conhecimento científico e não do senso comum, poderemos afirmar que se esse profissional tivesse subsídios, ferramentas, teorias, práticas, história e noções de antropologia advindos de uma disciplina acadêmica, que o preparasse para cada novo desafio, nova comunidade, certamente teríamos uma atuação bem mais profissional e diminuiríamos os improvisos, que em uma escola “normal” poderia lhe valer uma demissão, mas em uma escola indígena, por conta de sua cosmologia exótica, pode lhe valer até a morte.

No estado do Pará existe um projeto, levado a cabo pela universidade Estadual (UEPa) que vem trabalhando com muito êxito na formação de professores indígenas, em nível superior, porém ainda não oferta a licenciatura plena em educação física. Desta forma, a solução é retornar a velha fórmula onde um professor trabalhava todas as disciplinas inclusive a educação física.

As reflexões a partir do que foi observado no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPa, que objetiva a formação de professores indígenas, reforçam a importância que a formação do corpo docente assume na consolidação de práticas pedagógicas interculturais no âmbito da oferta de um curso dessa natureza. ALENCAR (2014. p. 87)

Analisando a ementa curricular dos cursos de licenciatura em educação física ofertados no estado do Pará podemos notar que ainda não há uma disciplina que tenha o foco na educação intercultural indígena, alimentando o velho conceito integracionista de que não devemos nos preocupar com a

cultura que está fadada a desaparecer. Nas universidades como: UFPa, UEPa e UNOPAR, podemos notar que a única disciplina com viés cultural é o folclore e esta é voltada aos mitos e lendas de forma geral, carregando muito do imaginário popular, de forma a não contemplar a cultura e a cosmologia real dos povos indígenas, que só no Pará são mais de 50 povos com costumes, línguas, e processos próprios de educação. O importante citar que, segundo a resolução nº 7, de 31 de março de 2004 do conselho nacional de educação, câmara de educação superior, as universidades tem o poder de incorporar outras competências e habilidades que se mostrem necessárias ao exercício da profissão do professor de educação física.

[...] Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional. [...] § 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos. (CNE, RESOLUÇÃO N°7, 2004/03).

Em quanto o Conselho Nacional de Educação não atenta para a disciplina educação física, no que tange a formação desse profissional para atuar em terras indígenas, cabe ao próprio professor buscar o subsídio, tentando se adequar ao que a universidade deveria lhe ofertar em sua formação acadêmica. Nesse sentido muitos desses professores tem garimpado conteúdos aleatoriamente, sem muito critério. Outros simplesmente ignoram que exista uma cultura a ser considerada. Também há aqueles “profissionais” que mesmo sabendo que existe uma cultura a ser considerada simplesmente ignoram e tratam a aula como se trata na comunidade envolvente, disseminando valores totalmente integralistas e nos remete a política de assimilação, indo em direção contrária a educação diferenciada específica e intercultural. Na comunidade Asuriní e em muitas outras do estado do Pará a aula de educação física é, literalmente, sinônimo de esporte, por conta da falta da cultura corporal de movimento própria do povo, no conteúdo das aulas.

O esporte é um fenômeno recente nas aldeias, que passou a integrar quase todas as sociedades humanas, e irrompeu também na sociedade indígena devido

ao grande interesse manifestado pela maioria desses povos, que vem se alastrando via mídia e relações de contato, adentrando de múltiplas formas o universo étnico dos grupos. E o que se observa na escola Asuriní não está longe dessa realidade. Os esportes, particularmente o futebol são o principal conteúdo das aulas de Educação Física. (ALENCAR e SANTOS, 2012, p. 14-15).

Na licenciatura intercultural, ofertada pela universidade estadual do Pará, existem disciplinas que possibilitam aos professores indígenas a ministrar conteúdos da educação física, porém de forma muito básica e voltada para o lazer, sem o aprofundamento científico necessário, que é pré-requisito para a docência da disciplina Educação física.

## **O ESPORTE, A MUSICA, A DANÇA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS ALDEIAS**

Por conta da política de aldeamento dos povos indígenas em reservas fixas, os indivíduos deixaram muitos dos seus costumes de lado, muitos deles necessários a manutenção da cultura, da saúde corporal e mental. As grandes caminhadas em busca do alimento sazonais, a exploração de novos locais e a caça tornaram-se muito pouco praticadas. A fixação dos indivíduos em um só lugar lhes tornou mais sensível as doenças próprias do sedentarismo. Esportes como o futebol vem preencher uma lacuna, como forma de passar o tempo assim como a televisão o rádio e outros meios de comunicação modernos.

Como citamos no capítulo anterior o “esporte” é um fenômeno importante nas aldeias indígenas e o futebol é a modalidade que mais chama a atenção, em virtude da forma apaixonada como ele é praticado. Com a chegada das TICs nas aldeias os índios podem acompanhar seus times, inclusive em competições internacionais, dando ainda mais espaço a essa modalidade que supera todas as outras, em muitos casos até mesmo as modalidades culturais indígenas. A preocupação daqueles que defendem a educação multicultural e intercultural é que essas modalidades ditas ocidentais tomem os espaços da cultura corporal de movimento que imprime no corpo as marcas da cultura inerentes a cada povo, possibilitando, assim, a assimilação e o desaparecimento da identidade cultural indígena.

A cultura imprime e expressa no corpo as suas marcas. O ritual consiste numa expressão que envolve o corpo e o movimento, na medida em que, partindo de um conteúdo simbólico dentro de um grupo, se torna, necessariamente, uma experiência corporal. Dessa forma, os rituais recorrem seletivamente aos símbolos próprios da tradição que emanam, se aproximam e se revelam por meio da experiência do corpo. (SANETO, 2012, p. 44)

Faz-se necessário o fomento do “esporte” de identidade indígena, que de 1996 até os dias de hoje vem ganhando notoriedade, em nosso país e no mundo, através dos eventos promovidos pelo Comitê Intertribal, ciência e tecnologia indígena (ITC), entidade que, apoiada nas políticas públicas de afirmação cultural do governo federal, promove os “esportes” de identidade cultural, em grandes eventos de ordem nacional e internacional. Esse evento vem gerando um processo de valorização dos “esportes” indígenas porquanto que incentiva os povos de cada região a criar seus próprios eventos esportivo-culturais, como é o caso dos índios do estado da Bahia, Tocantins, Mato Grosso e do estado do Pará que já fazem seus próprios eventos.

As comunidades indígenas brasileiras abrigam populações desprovidas de acesso a políticas públicas de esporte e lazer que devem ser garantidas a todas elas. Seus territórios estão intimamente relacionados às suas identidades, melhor dizendo, são espaços onde se dão as manifestações culturais do grupo, onde se encontram valiosas tradições e onde acontece a transmissão intergeracional de seu patrimônio material e imaterial (GRANDO, 2009, p. 09).

Esses eventos reúnem povos de todas as partes do Brasil e do mundo a fim de trocar experiências em todas as áreas e principalmente na prática de seus rituais esportivos. Promovendo, assim, a manutenção e o resgate da cultura corporal dos indivíduos participantes. Esse fenômeno esportivo cultural se presta muito bem a educação multicultural, pois a mesma preconiza não apenas a convivência da cultura de um povo com a cultura ocidental, mas também com seus “parentes” de outros povos. Esse funciona como uma olimpíada onde o importante é participar, estar junto, aprendendo um com o outro. Suas modalidades incluem o arco e flecha, cabo de guerra, arremesso

de lança, lutas corporais, corridas rasas e de fundo, corridas com toras e muitos outros. Também nesses eventos existe o momento cultural, onde todos os participantes mostram a força das suas danças e rituais, a fim de afirmar sua cultura perante os outros povos.

Outra face dos jogos indígenas, que interessa a disciplina educação física intercultural são os cantos e danças que de forma geral também ficam de lado a partir do momento em que os velhos anciões vão morrendo e novos interesses vão surgindo. Nesse caso a educação física se mostra fundamental na preservação da cultura desses povos que por centenas de anos vem documentando a sua cultura através da sua prática oral, nas músicas, e na sua expressão corporal.

## DISCUSSÃO

É importante lembrar que historicamente os indígenas brasileiros, desde o descobrimento, foram induzidos a aceitar uma religião antagônica aos seus mitos e rituais, que se baseiam no mundo espiritual e na força dos elementos da natureza. Para que a evangelização fosse consolidada se fazia necessário pregar contra os “maus” costumes, a nudez das índias que provocava lascívia nos cristãos colonos portugueses, assim como rituais de evocação espirituais. Neste contexto podemos afirmar que as manifestações da cultura corporal de movimento encontram um grande obstáculo em sua manutenção, visto que a maioria de suas danças, cantos e atividades ritualísticas tem relação com a sua cosmologia e reflete a sua crença no mundo espiritual.

[...] A partir da opção teórica que assumimos, sinteticamente, podemos dizer que os rituais são fenômenos celebrativos, performáticos e (comemorativos, com forte referencial simbólico e capazes de reavivar e transmitir memórias e saberes (SANETO, 2012, p. 43).

Ao retomar o controle de sua cultura e de sua educação, devido as conquistas alcançadas pelas lutas travadas em prol da terra e de seu modo de vida, muitos tem dificuldades de quais caminhos a seguir, dos valores a resgatar e a forma de conviver com a realidade moderna.

Nos últimos vinte anos, os povos indígenas do Brasil, por conta de muita luta, mobilização e pressão política, foram conquistando gradativamente o status político

de cidadania brasileira, o que significa, na prática, a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros enquanto continuam adotando os seus modos próprios de viver, de pensar, de ser e de fazer. (BANIWA 2006. p. 87).

Os conteúdos a serem aplicados na educação física escolar devem refletir esses interesses e objetivos das comunidades indígenas, não importando que a primeira vista, nos seja irrelevante ou estranho, posto que não existe saber mais ou saber menos, apenas conhecimentos e saberes diferentes Paulo Freire (1987: p. 68) Esse processo pode ter um ponto de partida nos parâmetros e referências curriculares nacionais para em seguida aprofundar na especificidade do povo atendido pela disciplina.

Esta temática também aparece em textos oficiais que orientam os professores de Educação Física, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam o conceito de cultura compreendido como produto da sociedade, da coletividade à qual todos os indivíduos pertencem, produzindo e reproduzindo cultura. (BRASIL, 1997).

A formação do professor de educação física, índio, ainda não está na pauta do poder público em nosso país, o que nos leva a pensar que por muitos anos, ainda teremos professores não índios atuando em aldeias indígenas. Seria sensato por parte das universidades repensar seus objetivos, seus conteúdos, a fim de preparar melhor os profissionais para a docência intercultural e multicultural, a fim de melhor atender aos anseios dos povos indígenas.

## CONCLUSÃO

Quanto a formação do professor de educação física, baseado na análise das ementas curriculares das instituições formadoras, é notório que é deficitária, posto que, além de não ter um programa para formação de professores de educação física indígenas, não atende as especificidades dos povos tradicionais, parte importante da população paraense. As nossas universidades no Pará, estaduais, federais e particulares, mesmo tendo autonomia para adequar o seu currículo à nova realidade educacional, em seus cursos de licenciatura em educação física, em relação a educação indígena, ainda servem ao pensamento

integralista, formando profissionais sem instrumentação teórica para atuar na educação intercultural e multicultural, deixando uma lacuna a ser preenchida de forma improvisada pelos professores em terras indígenas.

Quanto a inserção das danças, cantos e dos esportes de identidade cultural específicos da comunidade assistida pela disciplina educação física, só será possível a partir de um estudo minucioso, munidos de ferramental teórico e histórico, feito em conjunto com os anciões e professores indígenas, afim de poder lograr êxito de forma técnica, consciente, segura e não improvisada. Não deixando de lado os aspectos da educação intercultural que preconiza o conhecimento da cultura da comunidade envolvente.

Quanto a adoção de conteúdos a partir da cultura de vários povos, observada nos jogos nacionais indígenas, podemos dizer que é um avanço, pois vai de encontro ao multiculturalismo preconizado pela nova educação indígena e serve como salvaguarda e resgate das culturas de povos ressurgidos que lutam para reaver sua cultura perdida no processo de assimilação deflagrado pela classe dominante em nosso país.

Quanto ao futebol, dito como esporte europeu e nocivo a cultura indígena, podemos dizer que há uma revolução em curso, pois há uma teoria muito provável na comunidade científica que esse esporte, possivelmente, tenha sua origem em alguns povos indígenas pré-colombianos da América latina. Desse modo estaremos apenas resgatando uma atividade de nossos antepassados.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Joelma; Santos, Aina Suanan. **A educação física na escola Asuriní do trocará**, 2012.
- ALENCAR, Joelma, **Educação Intercultural e a Formação Específica de Professores Indígenas no ensino superior**, 2014.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição [da] República** Federativa do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 21 de dezembro de 1996, Poder Executivo: Brasília, DF, 1996.

BARRETO, Helder Girão. **Direitos Indígenas. Vetores Constitucionais**. Editora Juruá. 1ª edição, Curitiba: 2003.

NEVES, F, M; RODRIGUES, E; ROSSI, E.R (ORG). **Fundamentos Históricos da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mito e significado**. Lisboa: Editorial Presença, 1978. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes, 2007.

SARAIVA, Márcia P. Produzir mais e melhor: **O posto indígena Pedro Dantas durante o Estado Novo (1937-1945)**. Belém, 100f. Monografia (Licenciatura e bacharelado em História) – Universidade Federal do Pará, 2000, p. 2018.

MILEÁ, **Educação Indígena e Alfabetização**, centro de estudos paraguaios, Asunción 2008.



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A BNCC

Eurico Rosa da Silva Júnior<sup>20</sup>

## INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil tem passado por diversas mudanças ao longo dos anos. Historicamente, esta temática sempre esteve em segundo plano, mesmo em pleno século XXI ainda não temos uma proposta aprovada no que concerne à uma política consistente para a formação docente, como exemplo a própria BNC Formação, desejo de muitos professores, mas ainda não saiu do papel.

Mesmo após a aprovação da BNCC (2018) para a educação básica, ainda não temos, por parte do MEC, nenhum posicionamento quanto a BNC Formação, na qual se inseriam anseios de muitos docentes e que é de necessária proposição e discussão para a prática de uma política de formação docente, coerente e permanente.

É de conhecimento geral que a melhoria da qualidade do ensino perpassa pela melhoria da formação docente e que esta última está embasada na LDB nº. 9.394/96, na qual podemos vislumbrar melhorias para a formação docente. Embora tenhamos avanços no campo das produções técnicas quanto à formação de professores é de extrema necessidade que se avance também na prática de políticas direcionadas a esta temática.

## DESENVOLVIMENTO

A formação docente no Brasil ao longo dos anos, tem sido um grande desafio para aqueles que estão à frente do Estado (seja os municípios, os estados ou até mesmo em âmbito federal). É de consenso geral que a qualidade do ensino perpassa pela qualidade da formação recebida pelo docente, seja ela inicial, permanente ou continuada.

---

<sup>20</sup> Mestrando em Linguística e Ensino (UFPB). Professor da Educação Básica (São José do Egito e Tabira-PE). CV: <http://lattes.cnpq.br/1417394158108828>

Trazemos as contribuições no campo da formação docente advindas da aprovação da LDB (1996), onde se define uma formação mínima para atuar na educação básica, a qual é o nível médio na modalidade normal, embora, nos dias atuais podemos perceber que esta formação não mais dá conta de todos os aspectos presentes na sala de aula. Assim, Santos (2007, p. 24) nos apresenta que:

A lei 9.394/9, no artigo 62, representa, sem dúvida, um grande avanço visão (...), estabelece que a formação dos profissionais da educação básica deve acontecer em nível superior, em licenciatura plena. Ora, isso pode representar um verdadeiro salto na qualidade do ensino ministrado na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, considerando-se que os cursos de licenciatura plena, hoje, em sua maioria, têm quatro anos de duração e estão sendo avaliados anualmente pelo MEC, que, por sua vez, vem exigindo das faculdades em que predominava corpo docente formado por especialistas a contratação de mestres e doutores formados em programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes. (SANTOS, 2007, p. 25).

Sem dúvidas isso representa um grande avanço, uma vez que a formação docente está intrinsecamente atrelada a qualidade do ensino ministrado. Representa também a elevação do nível de formação dos docentes e consequentemente cria um patamar para se atuar na educação básica. Corroborando com isso Imbernón (2016, p.99) afirma que “Há algum tempo, um relatório de Eurydice dizia que a formação permanente do professorado está relacionada como trabalho docente e **tem um impacto inegável na qualidade do ensino** que eles oferecem aos alunos.” (grifo nosso).

A profissão docente requer do futuro professor uma formação sólida, desde a inicial, graduação e pós-graduação, até os cursos de formação continuada e em serviço.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissionalizar o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. A formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento

das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública (VEIGA, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, a formação docente requer também engajamento individual no campo do estudo, uma vez que não adianta ter em mãos um leque de oportunidades para manter-se atualizado, sem ao menos ter iniciativa própria e esta mudança acontece de dentro para fora. Não se pode esquecer que tais iniciativas não devem eximir o Estado de manter projetos e programas de formação continuada para o magistério, tanto em escala local, como em escala nacional. Para Leitão de Melo (1999, p. 47) a formação contínua e continuada de professores é

(...) um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em **direito** é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (p. 47) (grifo nosso)

Assim, a formação docente atrelada ao apoio financeiro, tornando esta um direito, permite ao educador uma prática docente mais democrática igualitária e carregada de significados para o estudante. A formação continuada do docente, subentende melhorias nos índices de avaliações externas e internas, é inegável que uma melhor formação proverá melhorias na aprendizagem do aluno. Nas palavras de Imbernón (2016, p. 59) “Os professores precisam saber os conteúdos, mas isso nunca é suficiente. É certo que, quanto mais souberem, melhores professores serão, mas eles precisam de outros eventos para provocar a aprendizagem de seus alunos.”

A formação docente ao longo dos anos passou por diversas visões, tendo como base a qualidade do ensino, Hengemuhle (2014, p. 65) afirma que

Assim como os paradigmas da educação, ao longo do tempo, desenvolvem-se e procuram, por assim dizer, viabilizar ou concretizar o pensamento científico, através da criação de bases pedagógicas e, em consequência,

bases didáticas para orientar as práticas pedagógicas, assim também os professores, artífices da dinamização da prática educacional, vão constituindo sua história. (HENGEMUHLE, 2014, p. 65)

O autor define os passos dados pela profissão docente ao longo da histórica, indo desde a educação primitiva à pós-modernidade. O autor apresenta que “(...) é necessário repensar as práticas pedagógicas e a formação recebida pelos professores nos cursos universitários. Não basta falar das teorias, é preciso exercitá-las na prática no Ensino Superior.” (2014, p. 86). Fica claro a necessidade de mudanças concernente à formação docente recebida pelo professor e que a teoria deve ser atrelada à prática. A formação docente em cursos universitários só tem sentido se for levado à prática. Concernente a formação docente na pós-modernidade ainda nos coloca que em suma o professor precisa “ter formação global” (2014, p. 86). Nesse sentido, Silva Júnior e Siqueira (2020, p. 135) nos apresenta que,

(...) os desafios postos ao professor não são novos e muito menos fáceis já que lidar com uma sociedade que muda constantemente e que a escola em si, pouco acompanhou as mudanças advindas da tecnologia. A exemplo disso, temos cada vez mais estudantes há anos luz do professor em se tratando do uso das tecnologias, enquanto em nossas escolas sequer acesso à Internet nós temos. (p. 135)

Isso demonstra o distanciamento entre a escola e a tecnologia, que cada vez mais toma espaço fora da escola e que, de uma forma ou de outra, esta última ainda não consegue acompanhar este avanço. Nisso corrobora Conte e Maritni (2015, p. 1197), quando nos mostra que:

Os educadores precisam ter uma formação intelectual muito mais ampla e aprofundada do que vem sendo feito até agora. É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor. (p. 1197).

Mais uma vez, nossa profissão e formação é posta à prova perante o uso das tecnologias na sala de aula. Recentemente em trabalho publicado neste momento pandêmico, Ribeiro (2020, p. 02-03) nos coloca que perante a situação

na qual nos encontramos, com escolas fechadas e medidas de isolamento social “vieram à tona crenças, valores e preconceitos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem, mas também às tecnologias e ao ensino a distância”. O medo, a aceitação e principalmente a precariedade na qual se encontra nossas escolas públicas referente às tecnologias educacionais, assim a situação na qual estamos vivendo coloca em xeque todas as mazelas da educação concernente ao uso das tecnologias;

Mas uma vez Ribeiro (2020 p. 3) nos coloca que

Profissionais de todas as disciplinas do currículo, com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez. (RIBEIRO, 2020, p. 3)

Diante dessa realidade é inegável dizer que o professor passe pelo vexame de obrigar-se a mexer com uma ferramenta que não sabe usar e que não teve preparo para tal, embora de um lado temos a escola que não dar apoio ao docente e do outro temos o docente que não quer ir em busca de novos horizontes. Concernente a isso trazemos à luz as contribuições de Silva Júnior e Siqueira (2020) quando delimitam que o governo tem investido pouco no que diz respeito à formação docente para o uso das tecnologias na sala de aula, bem como para o financiamento dos aparatos tecnológicos na escola pública.

Questionarmos é necessário quanto aos impactos das propostas das aulas remotas delegadas às escolas públicas brasileiras. Professores e alunos sem acesso à internet de qualidade, materiais didáticos ultrapassados e principalmente formação docente escassa no tocante ao uso dos recursos multimidiáticos. Ainda é cedo para podermos avaliar este cenário, até certo ponto caótico e desordenado.

Ribeiro (2020) nos direciona a alguns questionamentos pertinentes acerca disto:

Educação distância é isso? Atividades remotas são EaD? Disciplinas como Educação Física e outras que dependem de laboratórios, como se arranjariam? **Quão qualificados/as estão os/as profissionais da educação em tecnologias?** E mais amplamente: como garan-

tir que todos/as os/as estudantes tenham acesso às aulas remotas? **Quanto investimento (não) foi feito nas escolas, para amenizar este tipo de urgência?** É claro que não havia sequer como imaginar tal situação. Que tipo de avaliação se pôde fazer, às pressas, a fim de experimentar e avaliar os ambientes adquiridos pelas escolas e disponibilizados aos/às estudantes? Qual é o tamanho da desigualdade provocada entre escolas que podem oferecer, rapidamente, atividades remotas e as escolas que não podem? Tais atividades remotas, como efetivamente estão sendo feitas, substituem a contento as aulas presenciais? Quão mais ampla será a diferença de possibilidades entre estudantes que têm, em suas casas, equipamentos e internet em relação a jovens que não os têm? (2020, p. 3). (Grifo nosso)

Tendo em vista os impactos da pandemia a sala de aula converte-se em um espaço de multiletramentos e as ferramentas midiáticas então cai sobre todos da educação com dupla caracterização: salvadora ou vilã!? Esta realidade de pandemia caiu como um ‘tapa na cara’ da sociedade para mostrar o que muitos já sabiam, mas ignoravam – a enorme lacuna entre o ensino ministrado em escolas públicas, mas com aparatos tecnológicos diferentes. Assim lançamos um questionamento futuro para os momentos pós-pandemia: como tem se dado a formação docente frente aos desafios do século XXI? Desse modo, outra realidade que se mostra perante a sociedade, neste cenário de pandemia, é a de que a educação pública brasileira nunca foi tomada como prioridade nas agendas de políticos e governos e que diante das incertezas que ainda estamos vivendo, o futuro da sala de aula, do professor e do aluno ainda permanece incerto.

Nas palavras de Ribeiro (2020),

Nesse contexto de conflitos expostos e de impotência geral, a escola, mais uma vez, é diretamente afetada. Sem respostas para todas as dúvidas que emergiram, pretendemos aqui refletir, lacunarmente, claro, sobre o discurso que tem embasado algumas diretrizes sobre educação e tecnologias no Brasil, embora esse tema, tanto na formação de professores/as quanto na prática escolar, não tenha deixado o campo da teoria, já passados mais de trinta anos dos estudos mais detidos sobre TDIC e educação no Brasil. (RIBEIRO, 2020, p. 5)

A formação docente, em suma, para o uso das TDICs ainda tem permanecido no papel, enquanto enfrentamos os mais diversos desafios nas salas de aulas da escola pública, cada vez mais se produz, na área acadêmica sobre os benefícios de se introduzir a tecnologia na sala de aula, embora tudo isso não saia do papel, isso não tem sido levado à prática.

Ribeiro (2020) nos apresenta a Pedagogia dos Multiletramentos,

A pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular, mas não apenas dela. Incontáveis pesquisas e relatos já foram feitos à luz desta “teoria”, que, afinal, advém de uma anterior. (p. 16)

A pedagogia dos multiletramentos surgiu nos Estados Unidos, originária no *New London Group* (Grupo de Nova Londres). As visões dos pesquisadores por trás do manifesto ansiavam entre outras coisas: “uma pedagogia de letramento mais tradicional precisava mudar, segundo os/as pesquisadores/as, também a partir da constatação de que as redes de comunicação e informação ‘competiam’ com os/as professores/as”. (RIBEIRO, 2020, p. 6). Assim a escola daquele contexto precisava urgentemente moldar uma prática voltada para a multiplicidade de culturas, linguagens e mídias, as quais já estavam presentes nos ambientes americanos. De outro viés, as escolas aqui no Brasil, à época do manifesto, estavam ainda aprendendo a lidar com o computador enquanto ferramenta física e não como instrumento didático. Fato é que, estando mesmo há décadas da criação do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN et al., 1996), o Brasil ainda não tem acompanhado significativamente os avanços referentes aos multiletramentos na sala de aula.

Até quando alguns dirão que o problema é um professorado velho e desatualizado, quando grande parte dos/as profissionais são jovens e formados justamente dos anos 1990 para cá? Precisaremos de alguma pandemia que nos mova? (RIBEIRO, 2020, p. 16)

Mesmo diante de tantas teorias que abarcam a teoria dos multiletramentos ainda permanecemos presos a um livro didático, a uma avaliação classificatória e excludente e de ferramentas pedagógicas distantes de nosso alunado.A

escola brasileira está muito ligada a seus laços de passado e tradição uma vez que o problema não está em ser professor velho, está em nossas velhas teorias e na falta de políticas públicas mais consistentes quanto à formação docente.

Trazemos à tona um discurso mais atual concernente as desenvolturas da BNCC (2018), Campos, Durlí e Campos (2019, p. 170) nos mostra que,

A formação de professores, seja em nível inicial ou continuada, é considerada estratégica, pelos diferentes governos, quando em tela encontram-se processos de mudanças educacionais e, mais fortemente, se as mudanças se referirem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Especificamente, no que diz respeito à formação continuada, há um crescente reconhecimento de sua necessidade para a qualidade do ensino, no entanto, estamos longe de termos políticas articuladas e consistentes visando à oferta da mesma pelos entes governamentais responsáveis pela educação básica. (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 170)

Nesse sentido, mais uma vez aqui se evidencia a urgência de se colocar em prática, por parte dos governos, os cursos de formação continuada, muito embora ainda não temos a articulação das políticas adequadas para tal, seja a nível federal, estadual ou mesmo municipal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a atual conjuntura do Brasil, podemos afirmar que não há o menor indício de que a formação continuada de professores avance no sentido de se firmar uma política pública consistente. Devemos ter em mente a preocupação com a instituição de uma política que priorize todos os âmbitos da formação docente, seja ela, inicial, permanente e continuada, também é de suma importância que a formação possa trazer para a sala de aula a mescla entre teoria e prática.

Assim afirmamos que o domínio de conteúdos na sala de aula pelo docente é de suma importância, porém é necessário que o docente possa dominar as técnicas de resolução de problemas que ‘fogem’ de sua disciplina como a indisciplina, o tratamento com a família, os processos avaliativos, a



violência, dentre tantos outros fatores que é na formação continuada que se tem base para ser verdadeiramente professor.

## REFERENCIAS

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde ; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, p. 169-185, Jan/Mai 2019. ISSN 2238-4391.

CONTE, Elaine ; MARTINI, Rosa Maria Filippoizzi. As tecnologias na educação: uma questão somente técnica? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, p. 1191-1207, Out/Dez 2015. ISSN 2175-6236.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação docente**: da função de ensinar ao resgate da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LEITÃO DE MELO, Maria Teresa. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. XX, n. 68, p. 45-60, Dezembro 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>. Acesso em: 26 fevereiro 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, n. 02011, p. 1-19, julho 2020. ISSN 2316-1795.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria Antonia **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2007. cap. 1, p. 17-30.

SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da; SIQUEIRA, Claudete Leite. A formação docente e suas implicações para a qualidade do ensino. **Revista Mais Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, p. 150-156, Maio 2020. ISSN 2595-9611.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. cap. 1, p. 13-22

# PESQUISA, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO<sup>21</sup>

Fábio da Penha Coelho<sup>22</sup>

Ray Bastos Bandeira<sup>23</sup>

## APRESENTAÇÃO

A especificidade da ação docente, a compreensão histórica dos processos de formação humana, a organização do trabalho pedagógico e a produção de conhecimentos devem representar como, importantes eixos articuladores das propostas curriculares dos cursos de formação de professores na perspectiva de transformação.

Por esta razão a necessidade da consolidação da universidade na produção, construção e democratização do conhecimento, buscando refletir sobre sua formação profissional, através da produção do conhecimento. A necessidade de compreender e enfrentar o desafio de qualificar a formação do professor pela associação dialética ensino/pesquisa tem sua base em uma teia de indagações e problemáticas, acerca da formação do professor no Brasil onde resgata a partir de críticas aos currículos de formação inicial, num sentido mais amplo, a ação docente como elemento catalisador do processo.

Considerando que pesquisar/produzir/sistematizar conhecimentos, ainda se apresenta como uma atitude pouco consolidada no processo de formação profissional do professor. A dissociação do ensino/pesquisa e teoria/prática tem favorecido dentre outros aspectos, a descaracterização da função políti-

---

<sup>21</sup> Pesquisa vinculada ao projeto de pesquisa: DA FORMAÇÃO AO INÍCIO DA DOCÊNCIA: CONTRADIÇÕES, DILEMAS E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Autorizada pela Portaria N° - 2721/2015, Reitoria - Faculdade de Ciências da Saúde - Curso de Educação Física do Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres (UNEMAT).

<sup>22</sup> Mestrado em Educação (UFMT). Docente do Curso de Educação Física (UNEMAT). Diretor de Gestão de Esportes e Lazer (PROEC-UNEMAT).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/0114824197918755>

<sup>23</sup> Bombeiro Militar (MT). Professor de Educação Física.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3240997916004697>

co-social da universidade e por consequência o comprometimento da prática dos profissionais formados por essa instituição.

Desenvolver perspectivas de formação do professor pela articulação entre ensino/pesquisa significa criar espaços para avaliação crítica da ação docente contribuindo para o processo de produção e socialização do conhecimento, bem como para futura possibilidade de reinterpretações de significados e inovações na prática pedagógica.

Para Bombassaro (1992) a educação está intimamente ligada com o conhecimento, porém, devemos perceber que há diversas formas de manifestação do conhecimento humano presente em nossa cultura como, por exemplo, o senso comum, a religião, o mito, a arte e a filosofia e costumes, enfim tudo que possamos produzir enquanto ser humano.

O autor acredita que o pensamento científico é aquele que melhor caracteriza nosso tempo e nosso modo específico de interpretar o que nos cerca. Contudo, não devemos reduzir tudo ao científico, precisamos ter uma posição crítica em relação à ciência.

Para Santos (2002) a aproximação do conhecimento do senso comum ao conhecimento científico com a da descrição de algumas características do próprio senso comum, tais como causa e intenção; prática e pragmática; transparência e evidência; superficialidade e abrangência; espontaneidade e flexibilidade.

Kosik (1976) pontua que, a investigação da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, significa que cada fenômeno pode ser compreendido como o momento do todo. E como o momento do fenômeno um determinado todo ele desempenha função dupla.

Nesse contexto, a universidade/escola deve ser vista também como espaço de investigação e intervenção, portanto, como pesquisador da sua própria prática, na medida em que a articulação entre ensino/pesquisa, entendida como produção de conhecimento e intervenção na prática social.

Bombassaro (1992) explica que um bom caminho pra elucidar essas questões poderia ser considerar a educação em uma perspectiva epistemológica, essa posição precisa centrar-se também na compreensão do que é mais relevante epistemologicamente, de qual o conteúdo é imprescindível para o processo pedagógico.

A Educação Física nasceu no século XIX em consequência das preocupações dos médicos e métodos higienista com a alta taxa de mortalidade da população de classe social mais elevada, por falta de cuidados básicos de higiene. Nesta época a sociedade capitalista teve uma preocupação em especial com o corpo da população, pois [...] tornava-se necessário construir um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51).

Neste sentido Bracht (1992) propõe uma legitimação pedagógica onde a Educação Física faça uma incursão histórica pelas correntes epistemológicas que a fundamentam como área do conhecimento, passando pela psicomotricidade, pela abordagem desenvolvimentista e pela sistematização das teorias críticas, que segundo este autor surge juntamente com as tendências da educação e da pedagogia.

A formação inicial são espaços articulados de conhecimentos necessários para se atuar profissionalmente em determinada área de estudo e intervenção. Esta formação deve estar inter-relacionada com o campo de trabalho a ser desenvolvido, deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico conforme Imbernón (2005 p. 58). Os respectivos currículos deveria ser uma seleção cultural e proposição dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, necessários para conhecimento e intervenção profissional.

Neste sentido esclarecemos que Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus de Cáceres MT, tem apenas 10 anos de existência. A criação foi através da Resolução N°. 236/2003 – CONEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão). Como proposta o Projeto Político de Curso propunha uma formação inicial, que permeava o seu currículo para uma proposição acadêmica, como espaço de experiência teórico-metodológica, capacitando, desenvolvendo a experiência e aprendizagem, oportunizando e consolidando conhecimentos acadêmicos - profissional em diferentes campos de intervenção.

A formação universitária em educação física deve desenvolver um conjunto de conhecimentos, saberes, e competências como em outras formações e profissões universitárias ao trabalho de docente. Borges (2005).

Diante desta contextualização, vislumbramos a possibilidade de compreender como no Trabalho de Conclusão de Curso se problematiza pesquisa e produz conhecimento em conjunto, como princípio da formação profissional e desenvolvimento.

Neste sentido surge a questão problema da pesquisa que investiga a formação inicial como campo de desenvolvimento profissional:

*Como a formação inicial constrói reflexões formativo-investigativas que possibilitam o desenvolvimento profissional através do TCC (trabalho de conclusão de curso)?*

Portanto o Objetivo Geral desta pesquisa foi:

*Como os acadêmicos em educação física evidenciaram o seu desenvolvimento profissional no Trabalho de Conclusão de Curso?*

Buscamos responder aos seguintes objetivos: *Evidenciar as tendências teóricas metodologias das pesquisas; Destacar o desenvolvimento profissional nos TCC.*

Tomamos o TCC como um instrumento de coleta de dados e análises/reflexões investigação entendendo que essas pesquisas foram desenvolvidas no final do curso de Licenciatura em Educação Física, que neste momento os discentes já conseguiram construir conhecimentos, aprendizagem e experiências que proporcionam o desenvolvimento profissional através da pesquisa.

## **FORMAÇÃO INICIAL: PERCEPÇÕES, REFLEXÕES E CONHECIMENTOS**

Contribuindo com a pesquisa, buscamos compreender a formação inicial como um dos momentos no processo de desenvolvimento profissional, marcado como um espaço de construção de conhecimentos através do trabalho de conclusão de curso.

Analisar a formação docente implica pensar as exigências e desafios enfrentados pelo docente no cotidiano de suas ações inicial, haja vista que o trabalho docente é reconhecidamente complexo, permeado por indeterminações profissionais que desafiam o docente sempre que necessário a construir/reconstruir o saber (*fazer/ser*).

Segundo Garcia (1999) a formação inicial é uma das etapas de preparação e desenvolvimento formal em uma instituição específica de formação de

professores, na qual o acadêmico e futuro professor adquirem conhecimentos necessários para ser professor.

Para Inbermón (2002), a formação inicial é a etapa principal para a formação do futuro professor, pois é ali que se constroem os pilares de sustentação de sua formação. A formação inicial pode contribuir para que o futuro professor consiga adquirir conhecimentos, experiências e aprendizado de como é ser professor. [...] “atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar” (IMBERNÓN, 2002, p. 66).

Portanto [...] “(nessa perspectiva, as universidades, têm um papel importante e estratégico em formarem e/ou formar-se profissionais da educação capazes de atuarem como agentes de mudanças na educação básica” (DAMASCENO E MONTEIRO, 2007, p. 93). Assim sendo a formação inicial tem o dever de ensinar os futuros profissionais a serem críticos e autônomos, e não apenas reprodutores mecânicos do que foi aprendido na universidade.

Conforme David (2002) compete às universidades:

[...] a responsabilidade e o papel de formadora de profissionais com titulação em níveis superior, conforme a própria Constituição Brasileira e, segundo, porque a autonomia universitária já está legitimada a partir de seu estatuto histórico, por conteúdos de conhecimento teórico-prático que lhes oferecem condições para a elaboração de novos perfis profissionais, por novas identidades recriadas no campo do saber, pelas inovações conceituais e metodológicas na área educacional e por paradigmas científicos de intervenção social que a qualificam no estabelecimento de projetos para a reorganização da cultura e transformação da realidade social. (DAVID, 2002, p. 125).

Portanto os saberes profissionais dos estudantes em formação inicial não devem ser ignorados ou negligenciados, porque eles constituem uma ancoragem fundamental dentro dos procedimentos de formação.

Para Betti (1992), a formação inicial em educação física precisa ser compreendida e revista, conforme ponderações do autor.

[...] o processo de formação profissional não termina na universidade. Uma profissão deve não apenas colocar em prática, de forma socialmente útil, os conhecimentos existentes, mas ser capaz de absorver novos conhecimentos, na medida em que se tornam disponíveis na disciplina acadêmica, modificando e aperfeiçoando sua prática. (BETTI, 1992, p. 240)

Neste sentido o período de formação inicial corresponde com mudanças e profundas modificações em seus contextos social, profissional e nas relações construídas.

## IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Uma reflexão sobre a identidade profissional é muito importante, pois é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejamos.

Segundo Marcelo (2009), a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmo e aos outros.

É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças os valores, o conhecimento sobre a disciplina que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional.

Também de acordo com Nóvoa (1995, p. 20).

[...] a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua atividade”. Sendo assim, a identidade do professor vai se constituindo na síntese produzida na contradição entre o particular e o coletivo, entre o individual e o social, entre o já dado e o vir-a-ser [...].

Também para o mesmo autor 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 conforme Nóvoa (1995).

Garcia (1995) relata que o conceito de desenvolvimento profissional propicia uma visão mais adequada ao significado do processo de formação, no momento que transcende a justaposição formação inicial e formação continuada.

O que pode ser entendido também por desenvolvimento profissional, é o processo mediante o qual se revê, renova e desenvolve os propósitos de ensino, conhecimentos e competências essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática Garcia (2009).

Caracterizando assim, como um processo evolutivo e complexo que ocorre pelo desenvolvimento profissional contínuo que não começa nem acaba na formação inicial.

Por conseguinte, a aprendizagem da docência merece atenção, tornando-se necessária a reflexão dos processos que constituem o desenvolvimento profissional. Então, entender o processo de ensino e aprendizagem e sua autêntica natureza significa entender a dinâmica social de que são parte e a análise crítica das autênticas tarefas que cumpre servir.

A reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professor. Esse desenvolvimento profissional, que se pressupõe, é de crescimento, evolução, construção e reconstrução de possibilidades de aprendizagem dos professores

Portanto, o desenvolvimento profissional, para Garcia (1999), é como um processo de aprendizagem de algo por alguém em determinado contexto profissional ou não, que através da observação, estudo e experiência, pode tomar conhecimento de algo, gravá-lo na memória, configurando uma aprendizagem, contribuindo com o crescimento, com o desenvolvimento de alguém, que está presente em um determinado contexto de aprendizagem.

Para Monteiro (2003), a concepção de desenvolvimento profissional pode se constituir de um conjunto de processos essencialmente formativos, possibilitando aos professores, por meio da reflexão, tanto a compreensão dos



saberes presentes no fazer pedagógico quanto dos aspectos estruturais do seu trabalho, gerando assim a produção de novos conhecimentos profissionais.

Sintetizando, a autora comenta que [...] “o desenvolvimento profissional possibilita a inter-relação de diferentes contextos formativos e de diferentes dimensões, pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais que constituem a profissionalidade docente” (MONTEIRO, 2003, p. 8).

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Pesquisa adotou a seguinte metodologia nesta investigação sendo de qualitativa de cunho interpretativo. Poderíamos definir a pesquisa qualitativa [...] “como os estudos descritivos e de busca de significados dos fenômenos materiais, em suas características essenciais e secundárias” [...] conforme Triviños (2007, p. 5).

Para BIKLEN (1994) este tipo de pesquisa se importa com a historicidade com o contexto dos acontecimentos, pois assim conseguem ter um entendimento mais amplo sobre os acontecimentos dos dados ou informações obtidas. [...] *a investigação qualitativa é descritiva*. Os dados são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação (BIKLEN, 1994, p. 47) conforme evidencia este autor.

Destacamos neste momento que analisamos os TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) construído, elaborado pelos sujeitos desta investigação na sua formação inicial, acreditando que esta produção científica é uma documentação narrativa.

Para Oliveira (2001) conhecer determinado período histórico e social das ações é reconstruir os fatos (acontecimentos, antecedentes, momentos e ações) que constitui ou constituíram determinadas manifestações registradas por um determinado grupo.

Conforme Moreira (2005) analisar documentos consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos, sendo uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. Conforme o autor neste momento de

análise deve-se extrair/evidenciar uma reflexão, um objetivo na fonte original de análise.

Nesta perspectiva, a narrativa torna-se um instrumento privilegiado para a investigação do desenvolvimento profissional e, no caso, do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento profissional no contexto formativo da formação de professores.

Utilizar o Trabalho de Conclusão de Curso como um documento narrativo e como instrumento de coleta de dados, é estratégias indicadas para a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional, porque também permitem que os sujeitos narrem suas experiências, pensamentos e reflexões, sendo uma valiosa ferramenta na formação e no desenvolvimento profissional.

O TCC também contribui em outros aspectos: o desenvolvimento pessoal, uma vez que não se separa o profissional da dimensão humana, que para Nóvoa (1992) a formação docente, deve situar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, no percurso dos diferentes ciclos da sua vida, neste sentido construindo lógicas de formação que valorizem a experiência.

A presente pesquisa analisou os TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) dos egressos do curso de educação física da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Cáceres compreendido no período de 2009/02 a 2014/02.

A leitura e análises dos Trabalhos de Conclusão de Curso foram realizadas na Biblioteca Central do Campus Jane Vanini de Cáceres – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Ressaltamos que analisamos os TCC que estavam disponíveis no formato de livreto em papel.

A obtenção de tal resultado foi construída a partir de uma análise de alguns componentes dos trabalhos de conclusão de curso pesquisados: como os títulos, os resumos, os objetivos, a metodologia do trabalho e as considerações/conclusões finais dos trabalhos encontrados na biblioteca central da universidade.

Conforme os dados colhidos durante a realização desta pesquisa percebeu-se que o número de acadêmicos que concluíram o curso é de: **duzentos e cinquenta (250)** formados no período citado. Entretanto cabe ressaltar neste momento que a versão final dos trabalhos de conclusão de curso depositados

na biblioteca era de 189 (cento e oitenta e nove), faltando **61 (sessenta e um)** trabalhos não identificados como entregue na biblioteca central.

Neste sentido construímos 02 (dois) eixos como resultados de análises dos dados construídos na pesquisa. 01. Tipos de Pesquisas, Abordagens e Concepções; 02. Formação, Formação Inicial, Formação Continuada: Possibilidades de discussões.

Esclarecemos que evidenciaremos neste capítulo apenas o eixo *Formação, Formação Inicial, Formação Continuada: Possibilidades de discussões*, que se idealizou na perspectiva de verificar o desenvolvimento profissional nos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Informamos que iremos evidenciar a fala/escrita de apenas **06 (seis sujeitos)** conforme seus trabalhos, ressaltando que encontramos dezoito trabalhos com as características na formação, formação inicial e continuada. Caracterizaremos os TCC conforme o ano de conclusão do curso e semestre.

Neste momento trago um recorte das análises do eixo: *Formação, Formação Inicial, Formação Continuada: Possibilidades de discussões*, que evidenciam recortes/narrativas dos trabalhos de conclusão de curso elaborado pelos sujeitos desta investigação.

*“[...] interesse pelo tema se deu pela necessidade de continuar investindo em busca de conhecimento, pois na qualidade de docente que vislumbra horizontes ampliados na formação, proporcionando uma educação de qualidade atendendo a necessidade desse público e exigências do sistema de ensino me deparo com a necessidade de investir na trajetória educacional de forma contínua. A formação continuada dos docentes, logo após sua graduação é de extrema necessidade, para que o professor consiga dar prosseguimento a sua carreira profissional [...]” (TCC -2010/02).*

O conhecimento pedagógico do professor de educação física não se limita apenas no conhecimento adquirido na sua formação inicial, conforme om Shigunov & Shigunov (2001) o professor em educação física precisa sempre se atualizar sendo necessária a participação em programa de formação continuada, com a finalidade de dar continuidade aos estudos e possibilitar a aquisição de novos conhecimentos.

*É de fundamental importância para o crescimento do profissional o ingresso em cursos de formação [...] e principalmente formação adequada e continua, esse*

*profissional poderá oferecer um conjunto de conhecimento específico sobre a Educação. Os professores de certa forma acabam reproduzindo muito daquilo que vivenciaram enquanto estudantes, ou seja, ao se depararem com determinadas situações, compartilham a problemática com colegas, e isso lhe proporciona certo fortalecimento para então, encarar essa dificuldade. (TCC – 2013/02)*

Compreendemos que a formação é um processo contínuo e que tem uma contribuição significativa no local do professor de educação física, é possível dizer que a construção da identidade docente é um movimento em permanente revisão.

Compreendemos que formação continua ou formação em serviço [...] visa ao aperfeiçoamento das qualificações e responsabilidade dos profissionais em exercício ativo (Nascimento, 1998 p. 49).

A formação continuada de professores, realizada logo após sua graduação é de extrema necessidade, visa contribuir na formação de professores com a qualificação profissional. De acordo com Shigunov & Shigunov (2001) a formação continuada corresponde à formação obtida após a conclusão de graduação e/ou magistério, a partir da participação em cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou ações de formação.

*“[...] verificar as formas de atuação e organização da aula de educação física, curso este que habilita o futuro professor na carreira docente a ministrar aulas nas escolas de educação básica e faculdades, isto tem sido foco de inúmeras investigações que procuram mostrar como o professor constrói sua prática, quais suas maiores preocupações que trilham sua vontade e seus constrangimentos dentro do ambiente escolar”. (TCC -2010/02)*

Conforme a narrativa escrita do sujeito é preciso problematizar a formação profissional em educação física antes de dizer como ela deve ser, pois revisando a bibliografia sobre esse tema é possível constatar que os textos existentes são mais prescritivos do que problematizados. A reflexão preliminar dessa dimensão não se pode centrar somente no currículo de formação inicial, mas em uma discussão de toda a carreira, de toda a trajetória profissional.

Essa proposição articula-se com a discussão de que a formação profissional deve ser pensada no contexto de uma cultura docente, embora se reconheça que a formação inicial é um momento importante na construção da

identidade do profissional de educação física, porém não o único. Conforme Gori (2000) a formação dos professores está longe de ser esgotada e levanta ponto importante para reflexão: os professores de educação física são frutos de uma formação dicotômica que coloca o professor entre dois campos – o da Educação Física e do desporto.

*[...] me despertou para essa pesquisa foi à curiosidade em saber que perfil profissional que o curso de Educação Física da UNEMAT Campus de Cáceres MT forma, por ser um curso de licenciatura será que realmente o profissional aqui formado parte para o lado da docência após ter formado ou não, e por conta disso, se há uma influencia na decisão dos egressos, no momento em que for partir sua vida profissional. (TCC – 2011/1)*

Percebemos na narrativa do sujeito TCC-2011/1, a percepção que o mesmo buscou investigar sobre o perfil do profissional que conforme Rinaldi (2003) contribui evidenciando que atualmente, temos nos deparado, cada vez com mais frequência, com depoimentos e/ou questionamentos de docentes no ensino superior sobre quais conhecimentos deveriam estar presentes na formação inicial e principalmente como tratá-los.

Para Borges (2005) a formação universitária em educação física deve ser realizada na perspectiva com que os futuros docentes adquiram um conjunto de conhecimentos, de competências, de habilidades que poderão ser desenvolvidos no futuro na sua prática de ensino. Resumindo, a formação para o ensino – assim como a formação nas outras funções e profissões universitárias – deveria ser, de certa maneira, uma construção do trabalho de docente.

*No decorrer do meu estudo no curso de Educação Física, me deparei com situações problemas que o curso em si não dá proposta de solução. O contexto escolar vai muito além do que nos é ensinado na formação inicial, e uma das carências do ensino-aprendizagem está exatamente relacionada a dilemas que esta formação não contribui como: questão racial, a obesidade, a religião, a deficiência física, dentre outras. (TCC-2011/01).*

No contexto histórico, a concepção de Educação Física e seus objetivos devem ser repensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica. A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura

corporal de movimento, o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc.

Conforme a narrativa do sujeito segundo Betti (1992, p. 241) “[...] currículos são organizados tendo como referencia os interesses do corpo docente e não dos estudantes, ao mesmo tempo em que a eles é atribuída a responsabilidade por integração, recuperação e aplicação do conhecimento científico”.

*[...] os profissionais de Educação Física entrevistados detêm o conhecimento sobre as técnicas de primeiros socorros [...] conhecimento deles, podemos considerar como bom, pois mesmos os que não acharam o conteúdo ministrado pela universidade suficiente souberam atuar nas situações de emergências nas quais foram solicitados nas instituições, prestando o socorro imediato (TCC-2014/01).*

Conforme a escrita narrativa do sujeito percebe-se que a identidade profissional configura-se, no tempo e no espaço, pela medição do sujeito com um conjunto articulado de elementos que, além da formação inicial e permanente, provem do contexto sociocultural, por exemplo, o repertório de técnicas corporais suas experiências de ensino-aprendizagem na função de discentes no ensino básico, uma serie de crenças que elabora durante o seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida.

As matrizes curriculares devem apresentar disciplinas que contemplem as questões políticas e sociais que permeiem a escola, para que o acadêmico ao termino da sua graduação, esteja apto para ingressar no mercado de trabalho, sendo indispensáveis disciplinas de conhecimento básico e disciplinas voltadas para a formação integral de um profissional, segundo Molina (1997).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicam que os acadêmicos neste processo formativo tiveram oportunidades para constituírem experienciais sobre e na pesquisa, pontos importantes nesta formação inicial, sinalizando para a riqueza deste tipo de práticas formativas, conforme evidenciam os dados, neste sentido contribuindo para construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional.

Finalizamos que os percursos formativos dos pesquisados são significados de forma diferente, em função das experiências e aprendizagens que vão sendo construídas em decorrência dos processos provocados no curso,

de suas características pessoais, de suas experiências no decorrer da pesquisa contribuindo com o desenvolvimento profissional.

Conforme Imbernón (2002) a formação inicial deve, “[...] capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...] (IMBERNÓN, 2002, p. 66)”. Baseando-se neste autor compreende-se que a formação inicial pode ser entendida como todo processo de aprendizagem científica, cultural, contextual, profissional que qualifica os indivíduos para o trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Mauro. **Ensino de primeiro e segundo graus: Educação física para que?** Revista brasileira de Ciências do Esporte, 13 (2); 282-287 1992.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a Construção do Saber** – Campinas, Sp: Papyrus, 1998.
- BORGES, Cecília Maria e DESBIENS, Jeans François. **Saber formar, e intervir para a educação física em mudança**. Campinas. SP: Autores associados, 2005. p. 157 á 190.
- COELHO, Fabio da Penha. **A Aprendizagem dos Professores de Educação Física na Fase Inicial da Docência: conhecimentos e práticas**. Cuiabá – MT: UFMT, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, SP: 2002.
- IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Art-med, 2010.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia**. ANO.

2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas. Área de concentração em Metodologia de Ensino. São Carlos – SP. 2003.

NASCIMENTO, J.V. do. **A. Formação Universitária em educação física; Uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto- percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**, 1998. (Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto).

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

RINALDI, Ieda Parra Barbosa. **Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, setembro/dezembro de 2008.

SHIGUNOV, Viktor (Org.); NASCIMENTO, Juarez Vieira (Org.); NASÁRIO, S. T. (Org.); FARIAS, Gelcemar Oliveira. (Org.); AZEVEDO, E. S. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina – PR.: Midiograf, 2001. 145 p.

SHIGUNOV, Viktor; NETO, Alexandre Shigunov. A formação de professores de Educação Física: as competências e as habilidades da profissão. **Revista Brasileira de Docência, ensino e pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 76-117, Agosto de 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEMAT. **Projeto Político Pedagógico**. UNEMAT/ICNT/DEF.2009

UNEMAT. **Projeto Político Pedagógico**. UNEMAT/FACIS/CEF. 2014



# POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ESTRATÉGIA DE CONSENSO

Janaína da Silva Ferreira<sup>24</sup>

Francis Natally de Almeida Anacleto<sup>25</sup>

Gustavo da Motta Silva<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO

Historicamente o sistema capitalista ao longo de sua trajetória desencadeou consequências em nível mundial e presenciamos um globo dividido entre nações hegemônicas que mantêm sob sua dependência os países em desenvolvimento. Consequentemente, essa hegemonia na sua fase imperialista e monopolista impõe ao capitalismo a necessidade de estar continuamente se reestruturando e passando por reformas no Estado, caracterizando as várias transformações do Estado Burguês: Militar, Bem-Estar Social e Neoliberal.

Neste capítulo iremos partir da década de 1990, momento em que a sociedade vivenciou uma série de transformações no contexto ideológico, econômico, político e social, em que o capital tenta constantemente manter suas bases de acumulação, implantando novos mecanismos de mediação do conflito capital/trabalho no cenário mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Tais transformações vieram afirmar o pensamento neoliberal como doutrina teórico-política e ideológica das classes dominantes em busca de manter a regularidade para o sistema capitalista de produção no século XXI (SOUZA, 2002). O Estado, ao assumir uma postura econômica liberal adota o conceito de “Estado Mínimo” em seus discursos e ações de intervenção econômica. Sob a lógica capitalista, a política de Estado Mínimo preconiza a não intervenção estatal sobre a economia de mercado, abrindo espaço para a competitividade

---

<sup>24</sup> Mestrado em Educação (UFRRJ). Professora Assistente (UERJ).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3407-3967>

<sup>25</sup> Doutor em Ciências da Educação (ULisboa). Professor Adjunto (UFRRJ).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5309-1186>

<sup>26</sup> Doutor em Ciências Humanas (PUC-Rio). Professor da Secretarias Municipais de Educação (Rio de Janeiro e de Duque de Caxias). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1874-3633>

entre os grandes agentes econômicos, colaborando para a eficácia socioeconômica global (CASTEL, 2009; MUNHOZ et al., 2009).

Embora o discurso seja não intervencionista, a literatura analisa a política de Estado Mínimo como uma grande falácia capitalista, pois nos momentos de crise mundial do capitalismo, coube ao Estado criar diferentes formas de intervenção, visando sua reestruturação e a garantia de sua sobrevivência (CASTEL, 2009).

Nas sociedades emergentes, como é o caso do Brasil, a individualidade e a competitividade, pressupostos neoliberais, tornam-se verdadeiras falácias, pois tais elementos são desencadeados e controlados a partir de um modelo exógeno, ou seja, pelas nações que obtêm o controle hegemônico do capital, tornando o desenvolvimento do capital sempre dependente das grandes potências mundiais (FERNANDES, 1995).

O Estado, ao assumir uma postura de pouca intervenção econômica, passa a intensificar suas ações nas camadas mais populares, principalmente por meio de políticas públicas educacionais, no intuito de controlar e adaptar a sociedade aos princípios da economia global no campo do trabalho, do capital e do mercado (FIGUEIRÓ, 2005).

A partir destas ações, o Estado garante a chamada Política do Consenso, principalmente nas classes menos favorecidas, ao intensificar ainda mais seu projeto como um processo histórico naturalmente concebido, afastando-se cada vez mais de sua responsabilidade social e propagando a ideia de bem-estar social, ao invés de um direito, como um bem de mercado (MACEDO, 2008; NEVES, 2005).

Nesta perspectiva, o Estado passa a assumir o papel de intensificador do consenso na classe popular em relação ao projeto político burguês, utilizando da educação como um meio eficaz para a propagação de tal ideologia. O neoliberalismo tenta mascarar os objetivos reais de sua política ao promover estratégias de alienação e o consequente consenso na sociedade (FERNANDES, 1995; PERUFFO; SILVA; CUNHA, 2021).

No campo educacional, este modelo econômico e social modifica o papel do Estado, que reformula suas políticas educacionais visando preparar o aluno para um novo mercado de trabalho, mais exigente e com a demanda

de novas competências profissionais. A Educação passa a ganhar centralidade na implementação das políticas públicas, tornando-se importante instrumento de difusão da denominada pedagogia da hegemonia e a criação do consenso na sociedade. A escola passa a ser um espaço de criação e propagação da ideologia neoliberal, transformando o aluno em um ser individual, competitivo e acrítico quanto às questões sociais que afligem a sociedade.

A pedagogia da hegemonia é analisada por Neves (2005) como uma política de formação de consenso nas massas em relação ao projeto burguês em disputa na nova sociedade civil, colaborando assim para a consolidação de sua hegemonia. O sistema educacional ganha primordial centralidade nesta pedagogia, que sistematicamente exerce sua função através da escola, que se desenvolve primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes da sociedade capitalista.

Quanto ao papel do professor, o intuito é transformá-lo em transmissor da ideologia burguesa para que tal projeto se estabeleça como “consenso dentro da escola” e, por consequência, em toda a sociedade. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores tornam-se excelentes estratégias para se propagar tal proposta pedagógica. O professor passa a ser o principal sujeito no estabelecimento desse consenso nas classes subalternas, sendo necessário a ocorrência de uma série de reformas no âmbito da formação inicial e continuada.

Estas reformas estão fundamentadas em documentos produzidos por organizações internacionais, as quais entendem que para preparar os alunos para o novo mercado de trabalho é necessária uma formação de profissionais competentes. A formação de professores, a partir deste momento, caracteriza o novo papel do professor no mundo globalizado e de significativa influência sobre o cotidiano social e profissional da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Os elementos que constituem essa nova perspectiva de formação dos professores são a universalização da profissionalização, a ênfase na formação prática e validação de experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências (MAUÉS, 2003).

Nas análises teóricas acerca da educação as principais críticas recaem no fato do Estado utilizar da educação e da formação como estratégias de consenso na sociedade em relação à nova situação global do capital. A partir das

estratégias de consenso, cria-se mecanismos de alienação social, mascarando as reais intenções estatais e impossibilitando a crítica ao sistema econômico que mantém sua hegemonia (CIAVATTA, 2020).

O objetivo deste capítulo é analisar a influência do neoliberalismo nas reformas educacionais brasileira e consequentemente no campo da formação continuada dos professores, caracterizando elementos que propiciem a reflexão sobre como estas políticas contribuíram para o estabelecimento de uma realidade instrumentalista de formação, desvinculada das necessidades dos professores e contexto escolar.

Para essa investida, optou-se metodologicamente pela pesquisa de revisão bibliográfica assistemática do tipo narrativa (descritiva e exploratória), onde o objeto de estudo é a literatura. Segundo Mattos (2015) a intenção de estudo desta natureza não está em critérios sistemáticos para busca e análise crítica da mesma, mas sim na construção de uma contextualização para a problemática apontada anteriormente.

## **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS NEOLIBERAIS**

No Brasil desde 1930 as políticas educacionais visam atender demandas sociais, assim como manter o controle necessário para a ordem e manutenção do poder em um país que, nesta década, vivenciou os marcos do autoritarismo e do subdesenvolvimento.

A partir da década de 1990 as mudanças no campo educacional tornam-se mais significativas. Fundadas nos princípios educacionais elaborados por grandes organizações mundiais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Estado brasileiro promulga uma série de leis e decretos com o objetivo de reestruturar e gerir o sistema educacional. Tais organizações orientam em seus documentos como a Educação deve ser pensada e gerida diante de um contexto econômico e social em constante transformações e cada vez mais globalizado e neoliberal.

Estas organizações colocam-se como protagonistas nas principais reformas educacionais, formulando uma série de recomendações que direcionam as decisões dos diversos órgãos gestores da política educacional, entre as quais destaca-se a ênfase no papel da educação para encarar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Ademais, as questões acerca das políticas de formação de professores também sofreram influência de tais imposições e, de acordo com Mesquita (2021), vive um momento de muitos questionamentos aos olhos da sociedade.

Um dos maiores financiadores da educação, senão o maior, o Banco Mundial se beneficia dos empréstimos realizados aos países emergentes para determinar medidas duras a serem seguidas no campo educacional (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014). Com base nestas orientações destacam-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e recentemente a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A partir destas reformas educacionais, intensificam-se em conjunto políticas públicas no contexto da formação inicial e continuada de professores.

Especificamente sobre a formação de professores, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), a partir da última década, implementaram políticas de incentivo à formação inicial e continuada, promulgando diversas leis, decretos e programas de incentivo neste campo, com o objetivo de qualificar os professores do ensino básico. A mais recente das propostas são as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) determina que para a qualidade do ensino é necessário valorizar os profissionais da educação, e que essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, que estimula a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

Os referenciais para a formação de professores, elaborado pelo MEC orienta que a formação continuada “deve atender tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício” (BRASIL, 2002). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 9.394/96) estabelece no inciso II, art. 67 “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Com o objetivo de capacitar os professores ao novo pensamento educacional, o MEC estabelece a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2006). Desenvolvida a partir do II Seminário da Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, este documento promove a articulação de centros de pesquisa e centros de educação pública, que em parceria com outras universidades produzem materiais de apoio para os cursos à distância, passando a atuar em rede para atender as demandas dos sistemas de ensino.

O fato de olhar criticamente essas mudanças do ponto de vista legislativo, não significa ignorar os aspectos relevantes que cada uma delas possui para o cenário educacional brasileiro. Todavia, questiona-se as intenções ideológicas presentes nestas legislações. Para Souza (2002), diante deste aparato legal, o sistema educacional brasileiro passou a ser regido pelos princípios da economia neoliberal e pelas regras do mercado globalizado, ou seja, as políticas educacionais passam a ter como finalidade adequar a educação às necessidades do mercado através de mecanismos de conformação da escola e seus profissionais no contexto de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro.

No âmbito da formação continuada, as políticas sugeridas por estas organizações e vigentes na legislação educacional tem contribuído para o desenvolvimento de práticas realizadas sob os moldes da racionalidade técnica, que enfatiza o fazer e desvaloriza a reflexão sobre este fazer, fortalecendo a transmissão e aplicação de conteúdos, os quais são produzidos por agentes externos ao contexto da prática (ALVES, 2005).

Ademais, o Banco Mundial recomenda que as estruturas educacionais (políticas, infraestrutura, profissionais) devem ser modificadas para a formação

de mão de obra qualificada ao novo modelo globalizado do capital em benefício do desenvolvimento econômico mundial. Vale ressaltar que as determinações propostas pelo Banco Mundial caminham para uma capacitação em serviço, alegando ser uma estratégia para redução de custos e promover o quanto possível, um maior número de profissionais qualificados. Ainda, além das alterações propostas na reforma, deve-se priorizar as mudanças que deverão ser implementadas na qualificação e capacitação dos professores (MACEDO, 2008).

A formação continuada além de ter como objetivo desenvolver capacidades para lidar com as transformações do mundo produtivo, também passa a tornar-se meio de capacitação para a transmissão de conteúdos estabelecidos a priori pelo poder hegemônico, excluindo o professor de quaisquer possibilidades de análise crítica de sua ação educativa. Uma das críticas em relação à ineficácia da formação continuada é o fato de que o neoliberalismo usa da educação para formar um consenso na sociedade diante da cultura vigente no sistema capitalista, criando um sujeito alienado, incapaz de enxergar as reais intenções do sistema capitalista (UTTA; ARAÚJO; SANTOS, 2010).

Os professores dentro das políticas hegemônicas do Estado têm sido formados como intelectuais conservadores a serviço do poder hegemônico, sendo reduzidos a um objeto de transmissão de conteúdos, e como um receptor passivo do conhecimento profissional, participando muito pouco do conteúdo e direção de seu programa de qualificação. Sua prática é negada e seus saberes são desqualificados. A qualificação docente tem sido pensada a partir dos interesses do Estado e afastada dos interesses dos professores, sendo suas políticas definidas principalmente a partir dos interesses privados (MACEDO, 2008).

O incentivo às práticas de formação continuada presente em leis e projetos incitam a importância de se pensar os contributos deste tipo de formação como elemento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores. Todavia, na realidade desta formação identificam-se fortes evidências que revelam sua utilização mecanicista e pragmática, sendo fortemente orientada aos interesses políticos e econômicos dos sistemas/redes/instituições responsáveis por sua gestão. Nesse caso, ressalta-se a relevância de conceber uma prática que considere as especificidades do ambiente educacional, a partir dos elementos culturais institucionais, sociais e históricos (MONTEIRO; MAGALHÃES, 2020).

A análise da formação continuada sob os olhares político e econômico nos auxilia a enxergar sua estrutura e as diversas concepções a ela atreladas, provocando reflexões no modo de pensá-la e (re) significá-la. Entretanto, a formação inicial e a continuada de professores deve ser analisada numa perspectiva omnilateral, que prima por uma formação completa, integral do ser humano, que prepare o sujeito para exercer suas funções cognitivas, físicas, afetivas e sociais, responsável pela constituição de cidadãos em sua totalidade. Consequentemente, os resultados desses processos incidem na formação de professores mais qualificados, na certificação e organização das instituições formadoras e na qualidade da formação percebida pelos futuros professores.

## CONCEPÇÕES CRÍTICAS E NOVAS PROPOSIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA

No cenário atual, pensar em formação continuada é pensar em um projeto político e privado que utiliza a formação para desenvolver técnicas e conteúdos ligados às necessidades de um sistema educacional estruturado na lógica de uma cultura mercadológica, que desconsidera o pensamento e as necessidades dos professores, as necessidades do contexto escolar, assim como as necessidades daqueles que utilizam destes serviços na sociedade.

Nas últimas décadas, o que se revela são as inúmeras reformas políticas e a descontinuidade de propostas para a formação de professores, assim como uma política de formação precária que não estabelece um padrão mínimo de qualidade para a formação inicial e continuada de professores. Esta não é uma tarefa fácil, pois requer tempo e investimentos a curto, médio e longo prazo, superação da burocracia e de reformas políticas mal planejadas, que tornam esse projeto moroso, desvalorizando a luta pela qualidade da formação de professores, suas especificidades e modalidades.

A falta de reflexão e conexão com as experiências vivenciadas pelos professores tem se tornado um problema constante da área. As práticas oferecidas têm se constituído, em sua maioria, em cursos rápidos e de curta duração, em que a reflexão e as experiências do cotidiano pessoal e profissional vividas pelos professores são desconsideradas (FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015).



A extensa jornada de trabalho a que o professor é submetido tem desestimulado sua participação nos cursos de formação continuada. A partir deste cenário, estudos recentes relatam a importância de se pensar a formação continuada como um processo de constante reflexão não só sobre a própria prática, mas também nas teorias relacionadas a ela, ou seja, a de uma formação mais teórico-reflexiva, que seja realizada de maneira crítica e autônoma, sobretudo na constante integração entre teoria e prática, bem como entre pares, valorizando os problemas com que lidam no ambiente laboral (BERNARDO, 2014).

A formação continuada deve desenvolver a autonomia do professor, em que este se estabeleça enquanto sujeito crítico e construtor de sua própria história, criando uma forma independente de criticá-la e de refleti-la. O professor deve ser capaz de construir seu conhecimento a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir das experiências práticas (*práxis*), e para isso, a formação continuada deve completá-lo no sentido de proporcionar momentos reflexivos que venham ao encontro dos desafios encontrados na sua prática (PIMENTA; GHEDIN, 2002). Dessa maneira, a formação continuada é compreendida não só como um processo de atualização, mas essencialmente como um processo crítico, reflexivo, de interação entre teoria e prática, troca de saberes e experiências.

Ao analisar a literatura identifica-se que no contexto histórico da formação continuada dos professores a ênfase na capacitação e atualização profissional nos moldes mercadológicos e de promoção do capital contribuiu para uma formação moldada sob a ótica da racionalidade técnica, ou seja, na transmissão e reprodução de conhecimentos e pouca ênfase na reflexão e análise da prática pedagógica (MACEDO, 2008; UTTA; ARAÚJO; SANTOS, 2010).

Embora o paradigma crítico-reflexivo tenha se constituído na literatura como perspectiva promissora e inovadora no campo da formação atual, o paradigma da racionalidade técnica ainda prevalece. Os professores têm sido levados a frequentarem cursos de qualidade duvidosa e, em grande parte, com investimentos próprios, que somente propagam conhecimentos, na maioria das vezes pouco eficazes para qualificar a prática pedagógica (FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015).

O Estado, a partir de sua política liberal, acaba terceirizando ou contratando instituições privadas para atender a demanda específica por atualização profissional. A formação continuada passa a ser um lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não uma política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Há décadas todas as políticas de qualificação têm sido elaboradas nos gabinetes dos intelectuais do Banco Mundial ou dos órgãos que deliberam sobre políticas educacionais. Torna-se necessário destacar que a qualificação de professores tem sido pensada de forma isolada, sem a participação dos professores, que são os mais interessados neste processo formativo de natureza pedagógica, política e pessoal (MACEDO, 2008).

A política que se estabelece hoje na formação continuada dos professores está pautada na transmissão de conhecimentos e que descarta o pensamento, as necessidades e a experiência do professor. A prática formativa tem visado somente conformá-los ao seu papel meramente racional na preparação do aluno ao novo mercado de trabalho (FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015).

A formação continuada dos professores dentro da lógica neoliberal, tem disseminado a dominação e cooptação dos professores para que respondam como “autônomos” às exigências do mercado, mas sem desenvolver a capacidade crítica de se valer deste conhecimento como forma de emancipação social, cultural e política.

Em contrapartida, a compreensão e a crítica a estes mecanismos possibilitam a reflexão, assim como contribui para se repensar a formação dos professores para que esta se transforme numa prática de incentivo à reflexão e crítica pedagógica, e oferecida no sentido levar o professor a desenvolver o senso crítico e reflexivo diante de sua prática em sintonia com a realidade social.

É importante que a comunidade educacional, em especial os professores, reflitam sobre os mecanismos de estabelecimento do poder hegemônico no meio educacional e nas políticas destinadas à educação.

No que diz respeito à formação continuada, é necessário se desvencilhar do paradigma conservador e, assim, buscar caminhos para a criação de um novo paradigma, o de uma formação continuada emancipatória. O intuito é ir além dos discursos e recomendações e voltar-se para a formação comprometida com

a cidadania, e que assim o professor seja capaz de analisar criticamente sua realidade, e acima de tudo, se tornar um ser social ativo e politizado.

Diante desta perspectiva, o que se pretende é a maior emancipação, o quanto possível, do sistema educacional das garras do neoliberalismo, se distanciando ao máximo das determinações impostas pelo sistema hegemônico em seu projeto de controlar a sociedade global (FERNANDES, 1995). A partir de então, é possível sistematizar estratégias e alternativas para transformar a realidade, mediante a resistência e combate às políticas hegemônicas e a defesa pela globalização das lutas sociais e mundialização das resistências às decisões de tais sistemas hegemônicos.

Diante da difusão de propósitos neoliberais que assolam nosso sistema educacional, pensar em possibilidades de transformação na formação continuada dos professores não é tarefa fácil. Quando se pensa em buscar alternativas para um trabalho construtivo em sala de aula que se coadunem com os propósitos de uma educação permanente emancipatória, um caminho importante seria o de viabilizar ao professor uma visão ampla e crítica sobre os mesmos. Sendo assim, sua formação seria no sentido de contribuir para a constituição de um intelectual transformador, que alie a reflexão com a prática acadêmica (LUZ; SANTOS, 2004)

As ações de formação continuada devem proporcionar aos educadores espaços de aprendizagem que favoreçam a interação entre saberes, a construção de conhecimentos, acesso aos bens culturais, diálogo entre os envolvidos, reflexão crítica sobre a prática, socialização de experiências e a sistematização das reflexões e das descobertas (BERNARDO, 2015).

Nesse sentido, a formação continuada concebida na lógica da crítica possibilita aos professores desenvolverem a prática docente como estratégia que constitua e unifique elementos de uma pedagogia da contra-hegemonia, lutando contra a precarização de seu trabalho, as condições limitadas que o impossibilitam de formar um cidadão crítico e transformador da sociedade (NEVES, 2005).

Nesta pedagogia, a formação continuada é entendida como um campo de constante reflexão e crítica sobre a prática profissional, e suas ações devem agregar modelos pedagógicos que incorporem interesses políticos de natureza emancipatória, ou seja, insiram em suas ações o constante ato de criticar e agir

socialmente, de modo a contrapor o processo ensino-aprendizagem na lógica da dominação burguesa.

Isso representa uma oportunidade para o sistema educacional enfrentar o modelo conservador e ideológico de formação e passar a se preocupar em formar um sujeito construtor e crítico de sua própria história. Em consonância, a formação dos professores deve ser proporcionada no sentido de criar um senso crítico e reflexivo do professor diante de sua prática, utilizando a escola como principal *locus* desta formação.

É necessário que a comunidade educacional, em especial os professores, se desvinculem do paradigma conservador, em que estes se tornam cada vez mais meros aplicadores dos saberes produzidos pelos especialistas externos à escola, e procurem buscar caminhos para a criação de um novo modelo de formação continuada que considere o processo de formação como uma ação contínua e colaborativa, de reflexão e crítica, visando encontrar caminhos para uma prática pedagógica mais significativa.

A prática pedagógica crítica e reflexiva provoca constantes tensões, que quando confrontadas com a lógica dominante podem contribuir para diferentes manifestações e transformações macros, de cunho econômico, social e cultural. Acender a necessidade e as possibilidades de uma formação omnilateral é uma tarefa difícil e que exige um planejamento de longo prazo, porém, urge a necessidade em desvelar as velhas ideologias travestidas de formação humana, para o seu combate e superação

Acredita-se que todo processo de formação deve estar pautado na contextualização e na reflexão crítica da prática (MONTEIRO; MAGALHÃES, 2020) e que para isso as ações de formação devem estar relacionadas com as percepções dos professores em relação à contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional e com as demandas por saberes profissionais primordiais para o exercício da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas neoliberais influenciam os meios e mecanismos (formal e informal) de formação de professores com a descontinuidade de ações para uma formação consistente e emancipatória; a separação entre as instituições

formadoras e as escolas; o funcionamento e burocratização dos cursos; o redimensionamento dos programas de estágios; a formação inicial e continuada baseada em competências; a não superação do paradoxo teoria e prática; os salários e jornadas de trabalho precárias; a responsabilização do professor quanto a flexibilização, precarização e fragmentação da formação e com objetivação aos índices de avaliação, vindo as instituições e os professores serem responsabilizados pela má qualidade de ensino e má formação docente, e consequentemente pelo baixo rendimento dos alunos. Todavia, ressaltamos que este é um problema originado no decurso histórico do neoliberalismo e sua influência nas políticas educacionais.

Assim, partindo da máxima de que o professor, no cotidiano da sala de aula, é protagonista da sua intervenção docente, é preciso e necessário o reconhecimento da sua importância e de seu papel na formação dos sujeitos sociais através do seu trabalho, como agentes de mudanças, ou seja, intelectuais com um papel primordial na expansão da consciência das massas sobre o mecanismo da política, da cultura, da determinação histórica e econômica, capaz de emancipar a sociedade, e não reprodutores de valores excludentes, desvinculados e descontextualizados da sociedade que está inserido.

Enfim, é preciso e necessário investir e providir de condições ideais e adequadas o sistema educacional para a formação inicial e continuada de professores, com instituições de formação (básica e superior) e cursos estruturados, equipados com materiais, laboratórios, livros, estrutura física adequada, parcerias com escolas bem pensadas, direcionadas e orientadas. Faz-se necessário investimentos reais, condições de trabalho dignas, adequadas, prestígio, valorização docente, salário compatível com a função e preparação para a docência, tornando a profissão docente atraente, reunindo profissionais qualificados e motivados.

## REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. Revista brasileira Educação Física e Esporte, São Paulo, v.19, n.1, p.35-48, jan./mar. 2005.

BERNARDO, F. B. Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente a colaboração entre pares. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, DF, 1999.

CASAGRANDE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O banco mundial e as políticas de formação docente no Brasil. Educação Temática Digital. Campinas, v.16, n.3, p.494-512 set./dez. 2014.

CASTEL, R. As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário. 8º ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CIAVATTA, M. História e historiografia em trabalho-educação e o pensamento crítico. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 18, p. 6-19, 2020.

FERNANDES, F. Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

FERREIRA, J. S. HENRIQUE, J. S.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. Revista Brasileira de ciências do esporte. Campinas, v.37, n.3, p.289-298, 2015.

FIGUEIRÓ, M. D. Políticas Educacionais: Implicações na formação continuada e na profissionalização docente. Linhas, Santa Catarina, v. 06, n.02, p.01-13, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

LUZ, C. S.; SANTOS, M. O. Formação continuada: uma reflexão a partir dos saberes necessários á prática pedagógica. Revista Educação CEAP, Salvador, ano11, n.43, p.67-77, 2004.

MACEDO, J. M. A. Formação do Pedagogo em Tempos Neoliberais: A experiência da UESB. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

MATTOS, Paulo de Carvalho. Tipos de Revisão de Literatura. Botucatu/SP, 2015.

MAUÉS, O. C. N. Reformas internacionais da Educação e Formação de Professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MESQUITA, S. “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. Pro-Posições, Campinas, v. 32, 2021.

MONTEIRO, G. B.; MAGALHÃES, C. H. F. A mediação na prática escolar do PIBID de Educação Física UEM-PR. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 12, n. 2, p. 395-405, out. 2020.

MUNHOZ, D. B. et al. Neoliberalismo e Estado Mínimo: Repercussões na Atenção à Saúde no Distrito Federal. Comunicação em Ciências da Saúde, Brasília, v.20, n.3, p. 271-276, jul/set. 2009.

NEVES, L. M. W. A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PERUFFO, L.; SILVA, P. P.; CUNHA, A. M. Capital Account Regulation and National Autonomy: The Political Economy of the New Welfare Economics. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 173-197, abr. 2021.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, J. S. Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: anos 90. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2002

UTTA P. B.; ARAÚJO, R. A. S.; SANTOS, R. R. M. As políticas educacionais no Brasil: desafios e demandas contemporâneas para a formação docente. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.

# ESTÁGIO CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM PEDAGOGIA

Grasielle Lima de Farias<sup>27</sup>

Luiz Anselmo Menezes Santos<sup>28</sup>

Fabio Kalil de Souza<sup>29</sup>

## INTRODUÇÃO

Todo docente tem como responsabilidade em sala de aula o ensino e a aprendizagem de seus alunos, requerendo que o profissional esteja bem preparado para compreender e identificar as diferentes demandas de aprendizagens que possam surgir cotidianamente. Nesse horizonte a formação inicial docente tem grande importância ao contribuir para que os futuros professores possam construir conhecimentos teóricos e práticos que serão essenciais para o exercício profissional. Demanda-se, portanto, uma preparação profissional de qualidade para que consigam exercitar uma postura reflexiva e ativa diante de problemas reais de uma sala de aula, aprendendo a traçar estratégias e executar ações efetivas quando necessário.

O que se espera da formação inicial docente é que seja capaz de preparar um profissional qualificado capaz de dar conta com eficiência das mais variadas necessidades de aprendizagens. A iniciação à docência lida com relações humanas, com situações inconstantes e inesperadas, logo não faz sentido que a sua formação inicial o prepare de maneira superficial. É necessário que se ofereça momentos práticos orientados e supervisionados por profissionais mais experientes, que auxiliem os estagiários na compreensão e na mediação dos conflitos que possam surgir.

Nessa constatação os currículos das licenciaturas deveriam atentar-se ao atendimento de forma contextualizada dos variados conhecimentos teóricos e

---

<sup>27</sup> Graduação em Pedagogia (UFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/4769661854939331>

<sup>28</sup> Doutor em Educação (UFS). Professor do Programa de Pós- Graduação em Educação (UFS). Coordenador do grupo de pesquisa Formação e Atuação Docente - INTERAÇÃO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5857-9420>

<sup>29</sup> Doutorando em Educação (UFS). Pedagogo (IFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0323-579>



práticos, oportunizando aos futuros docentes as aprendizagens profissionais, sociais e culturais por meio do contato direto com o ambiente escolar, aprendendo sobre e exercitando as atividades pertinentes. Ainda sobre os currículos das licenciaturas, estudos como os de Girrotto (2014), Milanesi (2018), Piconez (1991), Silva (2017) apontam que a formação inicial parece não estar conseguindo dar conta de conciliar conhecimentos teóricos com o contexto prático da profissão. A pesquisa da Gatti (2014, p. 39) faz um levantamento geral das principais características da formação inicial de professores e revela que as licenciaturas no Brasil possuem currículos bastante fragmentados e superficiais que

[...] segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

Desta maneira, entende-se que há desconexões entre os projetos pedagógicos e disciplinas curriculares, onde os conhecimentos específicos demasiadamente se sobressaem aos práticos, evidenciando a sua dicotomia. Isso acaba contribuindo para uma formação de professores superficial e distante da realidade escolar.

Os estágios são atividades que possibilitam uma imersão dos/as licenciandos/as nos espaços escolares, de modo que os mesmos podem vivenciar as mais diversas situações que envolvem esses espaços, que envolvem um contexto organizacional e sociocultural complexo. Na escola é possível também que os/as licenciandos/as observem as práticas desenvolvidas por outros profissionais docentes que ali estão, e exerçam uma postura investigativa e reflexiva sobre elas. Apesar de sua importância formativa, os estágios nas licenciaturas ainda são pouco valorizados dentro dos currículos dos cursos. Pimenta e Lima (2012), por exemplo, afirma que estes currículos, geralmente, possuem disciplinas bastante distantes do campo de atuação profissional. Podemos inferir que tal situação termina colaborando para a dissociação entre a teoria e prática, uma vez que esta última acaba perdendo espaço dentro do currículo formativo.

Nos estudos sobre as licenciaturas encontramos algumas problemáticas persistentes aos estágios curriculares na formação inicial que culminam por transformarem o momento do exercício profissional em um árduo desafio para os/as licenciandos/as. As pesquisas de Sarti (2009) e Bisconsini e Oliveira

(2016) apontam que uma das grandes problemáticas diz respeito à carência de proximidade e de projetos pedagógicos entre as instituições de ensino superior e a escola, o que redundará em atividades de estágio com caráter bastante reducionista e superficial, prejudicando o processo formativo. Sarti (2009, p. 135) sublinha que apesar da existência das orientações legais no Brasil, “as instituições de formação de professores não costumam manter um trabalho articulado com as escolas de educação básica que recebem seus estagiários”. Como resultados os momentos de estágio se tornam pouco eficazes porque existem barreiras que delimitam o trabalho tanto do/a estagiário/a que ainda é inexperiente; quanto dos docentes em exercício, também envolvidos no processo de estágio.

Em tal contexto, podemos entender que a falta de parcerias entre as instituições formadoras e as escolas básicas acabam acarretando falhas organizacionais no processo no qual o/a licenciando/a deveria aprender e socializar práticas pedagógicas junto aos docentes em exercício. Quando isso ocorre, alguns equívocos quanto às funções de cada um desses/as atores/as podem aparecer, gerando barreiras relacionais e de diálogo. Por outro lado, a Lei nº 11.788/2008 preza em seu Artigo 3º que “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]” (BRASIL, 2008). Logo, ressalta-se a importância da orientação e supervisão dos estagiários como uma das atribuições dos professores/as nos momentos de estágio.

Pesquisas que buscam explorar o campo simbólico de experiências daqueles/as que vivenciam o estágio curricular contribuem para o debate em torno de suas potências e limites, além de abrir janelas de inovação e aprimoramento dos programas universitários.

Como objetivo mais amplo, este estudo analisa as narrativas dos/das licenciandos/as em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe-UFS quanto às suas experiências e perspectivas acerca de seus estágios supervisionados, apontando as principais contribuições e os desafios. Partimos da questão: quais principais contribuições e dificuldades licenciandos/as de Pedagogia da UFS experienciam durante seus estágios curriculares supervisionados? Especificamente buscou-se: descrever etapas e participantes envolvidos na formação durante

o estágio; entrevistar licenciandos do referido curso e identificar e analisar tais contribuições e impasses com base em suas falas. Na seção subsequente esboçamos a trilha metodológica.

## DESENVOLVIMENTO

Pautamo-nos em uma abordagem metodológica qualitativa, de cunho descritivo (RICHARDSON, 2009; GIL, 2002), pois permite levar em consideração as subjetividades dos sujeitos envolvidos, bem como possibilita uma maior interação do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Assim nos propusemos a descrever e discutir a respeito das narrativas que licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe sobre as contribuições e desafios enfrentados durante seus estágios curriculares supervisionados.

Para coleta de dados e informações foram desenvolvidas entrevistas estruturadas contendo o total de quatro perguntas, com dez acadêmicos/as participantes do referido curso, que já haviam passado pelos estágios II e III, equivalentes à regência em sala de aula. Procuramos garantir a total confidencialidade dos participantes desta pesquisa, desta forma, identificando os entrevistados de E1 a E10. Cabe ressaltar que o curso de Pedagogia, até o presente o período da pesquisa, contemplava quatro estágios supervisionados que se iniciavam a partir do quinto período. Um deles é dedicado às observações e levantamento de dados da escola. Outros dois diziam respeito à regência em sala de aula, e o último ao planejamento, execução e avaliação de atividades de gestão e coordenação escolar. Todos esses possuindo a carga horária de 75h.

Diante do levantamento das narrativas obtidas, optamos pela técnica de análise de conteúdo, que possibilita, sobre as comunicações/mensagens dos participantes, produzir “inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48). Assim, por meio da técnica identificamos e agrupamos elementos comuns nas falas e seus sentidos. Categorizamos as respostas em pontos comuns e divergentes, para procedermos às interpretações, buscando compreender os conteúdos –inclusive implícitos- de suas falas, aproximando-nos aos pensamentos deles.

Neste momento, apresentamos as compreensões que os estagiários do curso de Pedagogia possuem quanto às contribuições e desafios enfrentados por eles durante as atividades de estágio curricular supervisionado docente.

Na questão referente às contribuições do estágio curricular supervisionado obtivemos as seguintes respostas:

E1- [...] eu acho que o estágio [...] aproxima a gente da realidade escolar.

E3- A contribuição [...] foi no sentido de ter a experiência de planejar uma aula, de conhecer como funciona uma sala de aula [...].

E8- [...] essa vivência em sala de aula vai dar mais [...] solidez na nossa formação, porque não adianta você ter tantas teorias se você não for aplicar essas teorias na sala de aula.

Pode-se observar que os/as estagiários/as destacaram a importância dos estágios supervisionados como um expressivo contribuinte profissional, pois foram momentos nos quais adentraram no contexto da profissão docente, destacando a experiência de estar em sala de aula como uma das contribuições mais marcantes que as atividades de estágio puderam oferecer.

Outro ponto de relevo diz respeito à questão da identificação ou não com a profissão:

E5- Eu acho que reafirmou o que eu queria desde o início: ser professora.

E7- Uma das principais contribuições é [...] analisar se é realmente o caminho da docência que a gente quer.

Essa instância de maior proximidade com a escola é fundamental para os estagiários compreenderem melhor as práticas escolares, mobilizarem conhecimentos teóricos e práticos, colaborando com a construção de sua identidade enquanto docentes. Tais momentos de imersão do licenciando no contexto escolar acabam sendo reduzidos e pouco valorizados. Para Zeichner (2010) existe um grande problema nos cursos de formação de professores que é a falta de aproximações com o campo prático. Entendemos que desta maneira os professores vivenciam os poucos momentos práticos de forma aligeirada.

Além disso, a falta de articulação entre a instituição de ensino superior e a escola básica afeta o trabalho desenvolvido pelos licenciandos durante seus estágios.

E2- O estágio me proporcionou muito conhecimento, principalmente como lidar com uma sala de aula.

E10- [...] as contribuições [...] foram de dirimir um pouco das inseguranças que eu tinha. [...] a gente chega [...] somente naquela posição de aluno, e no estágio a gente consegue inverter essa situação [...] se sentir na posição de professor.

Ainda sobre as contribuições do estágio ressalta-se que o maior contato com a sala de aula colaborou para que os/as estagiários/as compreendessem melhor as relações do ambiente escolar, bem como aos poucos se habituassem a ele, minimizando o receio do “desconhecido”. Assim, são compreensíveis os sentimentos de insegurança e medo ao lidar com o novo que trazem consigo durante seus estágios. É uma experiência que gera muitas expectativas, posto que “o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas agora os papéis se invertem, tendo que assumir a função de professor, por isso esses estudantes carregam consigo muita ansiedade.” (MILANESI, 2012, p. 210)

Ao elaborarmos a segunda pergunta focalizamos os obstáculos mais comuns que os/as licenciandos/as identificavam desde o início até a culminância do estágio. Perguntamos-lhes: quais as principais dificuldades e desafios encontrados antes, durante e ao final do estágio supervisionado?

Para parte dos respondentes, umas das primeiras circunstâncias desafiadoras consistem em encontrar uma escola que os receba bem, já que não há cadastradas muitas vezes por falta de parcerias entre a universidade e escolas-campo. Além disso, é necessário encontrar escola cujo seu calendário possa ser articulado com o da universidade, já que geralmente há um descompasso entre eles:

E6- Antes do estágio, a minha a principal dificuldade foi encontrar [...] uma escola que se encaixasse com o calendário da universidade.

E7- [...] Encontrar uma escola que nos aceite. [...] funcionário, coordenador ou diretor, e professores que nos receba bem e nos acolha.

A respeito deste particular, observamos que a falta de projetos de estágio entre a instituição formadora e a escola básica se configura obstáculo a ser vencido pelo/a estagiário/a. Como tal parceria não ocorre, é comum que os/as licenciandos/as realizem estágios em escolas selecionadas em função de suas preferências e realizem atividades de observação e de regência a partir de orientações gerais fornecidas a partir de pela instituição formativa (SARTI, 2009). Assim, compreendemos que o/a licenciando/a, sem o saber, não raro escolhe escolas cujos profissionais e a organização não estão devidamente preparados para sua recepção, prejudicando conseqüentemente seu processo de aprendizagem, pois o estágio se resume “acaba sendo relegado ao acaso e à sorte do discente em encontrar uma situação favorável em meio a tanto descompasso e falta de planejamento” (BISCONSINI; OLIVEIRA 2016, p. 8).

Passado esse momento de escolha da escola, os/as estagiários/as iniciam a atividade referente à observação da estrutura escolar e da turma na qual atuará. Além disso, eles/elas precisam conversar com o docente em exercício na escola, quem será o responsável por supervisioná-lo/a, e juntos estabelecerem os conteúdos e as atividades a serem planejadas. Quanto ao planejamento de atividades, o desafio encontrado refere-se às adaptações para atender as necessidades de aprendizagens das crianças, estando de acordo com os objetivos estabelecidos pelo/a professor/a da escola, como evidenciam os relatos seguintes:

E5- A dificuldade foi na organização do material, na elaboração dos planos de aula[...].

E7- [...] havia a dificuldade [...] de adaptar as nossas atividades pra uma turma mista, totalmente em níveis diferentes de aprendizagem.

E9- [...] foi tentar fazer as aulas prazerosas e abordar os conteúdos da professora sem também deixar ela irritada. [...] ela era muito aborrecida.

Outro ponto que podemos destacar diz respeito à atuação dos/das licenciandos/as para com a dificuldade gerenciamento do tempo para por em prática tudo o que tinha sido previamente planejado, o que denota “que o tempo de

permanência do estagiário nas escolas não é suficiente para assumir a docência e encarar seus desafios sendo um destes, o planejamento das aulas” (BISCONSIN et al, 2016, p. 6).

E2- [...] o principal desafio [...] foi o pouco tempo [...] às vezes eu fazia um planejamento, mas não dava tempo de colocar em prática.

E6- Durante o estágio, os principais desafios foram com relação à organização do tempo da escola e dos planejamentos para aplicar durante as aulas.

A falta de material para auxiliar na execução dessas atividades também foi outro item desafiador para alguns/as estagiários/as, demandando criatividade e habilidades para produzir e modificar/adaptar as atividades propostas.

E1- [...] às vezes você vai para escola com a proposta [...] e não tem condições porque o ambiente escolar não oferece esse recurso.

E8- [...] uma escola precária. Você tem que “se virar nos 30” para tentar ministrar uma boa aula e ter bons resultados.

E10- [...] é a questão da falta de material. A gente tinha que confeccionar, produzir e levar tudo.

Lidar com os comportamentos de indisciplina em uma turma com uma grande quantidade de alunos também foi apontado como um desafio.

E4- Minha maior dificuldade era controlar uma sala com 25 alunos. [...] o controle de turma é o mais desafiador para um professor [...] que não teve experiência.

E8- [...] muitas das vezes os alunos são sem interesse e isso acaba dificultando nosso trabalho.

Ao término de suas experiências na escola, os/as estagiários/as apontaram como dificuldade a etapa de relatar por escrito todas as suas vivências por meio de um relatório. Este é um dos instrumentos pelos quais são avaliados por seu/sua professor orientador/a da disciplina.

E6- Ao final [...] foi organizar tudo que eu apliquei e repensar a prática.

E8- [...] após o estágio a dificuldade maior foi à construção do relatório [...] porque demanda tempo pra elaborar e embasar aquilo tudo teoricamente também.

Também indagamos se a forma como o estágio está organizado no currículo do curso atende de maneira satisfatória as necessidades desses futuros pedagogos. Buscamos identificar suas percepções quanto à influência da organização dos estágios ao longo da estrutura curricular do curso em sua formação e no desenvolvimento de uma boa prática docente. Observamos que para parte dos entrevistados a distribuição curricular dos estágios atendeu as suas obrigatoriedades, e de certo modo foram satisfatórias para que os mesmos realizassem suas atividades pedagógicas junto às escolas.

E2- Sim, atende. Não encontrei dificuldade nem também tenho do que reclamar. O que o currículo pediu, deu pra ser atendido sem dificuldade.

E5- Sim, eu acho que todos os estágios são satisfatórios.

Já pelas narrativas seguintes, pudemos interpretar que os momentos de estágio supervisionados aconteceram de forma fragmentária, pois as práticas poderiam ter sido transcorridas de maneira interdisciplinar ao longo de todo currículo, mas demoraram a acontecer. O relato de E8 demonstra a percepção do estagiário sobre a fragilidade do curso ao proporcionar poucos momentos de contato maior com a sala aula, somente com os estágios supervisionados. Podemos concluir que para os/as entrevistados/as, os estágios são satisfatórios, apesar de se evidenciar a necessidade de práticas docentes em outros momentos que antecederiam os estágios.

E1- Eu acredito que sim, porém eu acho que o estágio I deveria vir mais à frente porque só é ofertado no 4º período. [...] tem que pôr logo em prática o que você tá vendo, [...] confrontar logo [...] a realidade.

E3- Para quem não está na sala de aula, somente o estágio é superficial, porque a gente vai lá pra escola aí faz aquelas visitas, conhece [...] um pouquinho e depois é que vamos [...] planejar as aulas e executar [...].

E8- [...] tem disciplinas que poderiam agregar no estágio se estivessem juntas no mesmo período. É essa estru-



tura que eu acho que está um pouco defasada, pois têm coisas muito distantes umas das outras.

Entendendo o estágio como “elo mediador de aprendizagem, de articulação do currículo e de práticas” (GIROTTO, 2014, p. 235), são necessárias as aproximações dos/das licenciandos desde cedo com o contexto escolar, pois as práticas pedagógicas que ocorrem nestes momentos contribuem de forma significativa na formação docente, colaborando na construção das competências essenciais para o exercício da profissão. Assim, expõe-se a necessidade de reavaliar os cursos de licenciatura de modo a trazer melhorias quanto a:

[...] organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL, 2001, p. 11)

Faz-se necessário que as atividades de estágio possam efetivamente contemplar as mais variadas dimensões formativas, incluindo a necessidade de problematizar a prática e articulá-la com as disciplinas do currículo, pois tal articulação propicia a “sistematização coletiva de novos conhecimentos e a preparar o futuro professor para compreender as estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática” (PICONEZ, 1991, p. 22). Assim, advogamos que criar possibilidades de envolver práticas junto às escolas, do início ao fim da formação inicial de professores, torna-se importante para que os/as licenciandos/as possam praticar uma postura investigativa sobre as situações- problema, exercitando suas capacidades de reflexão e análise sobre a sua prática e a do outro, problematizando-as por meio dos contrapontos com as teorias, construindo novos conhecimentos e significações acerca do ensino e de sua profissão.

Sobre a problemática da fragmentação curricular destacamos os estudos dos autores Piconez (1991) e Zeichner (2010). Para estes a falta de articulação existente as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica acabam deixando lacunas de aprendizagens na formação do futuro docente. A primeira autora observa que há uma grande defasagem entre os conhecimentos

teóricos e trabalho prático, de tal forma que as disciplinas que fundamentam a formação de professores têm oferecido poucas contribuições para correlacioná-los, pois há uma desarticulação entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica. O segundo autor, na mesma linha argumentativa, evidencia que

[...] um problema perene em programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática (ZEICHNER, 2010, p. 483).

Quando as licenciaturas valorizam mais os conhecimentos teóricos sobre os pedagógicos, a prática é deixada em segundo plano.

Embora muitos programas incluam experiências de campo ao longo de seus currículos, o tempo que os futuros professores passam nas escolas com frequência não é devidamente planejado da mesma forma que se faz com as disciplinas na universidade que possuem “currículo técnico”. (ZEICHNER, 2010a, p. 484)

Assim há pouco contato dos licenciandos com as situações concretas da profissão docente. As aproximações maiores com o contexto real da escola muitas vezes ocorrem por meio dos estágios curriculares, que passam a ter uma experiência superficial, pois se tornam apenas uma ida pontual do/a licenciando/a à escola, e nas etapas finais do curso, de modo que “não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.” (BRASIL, 2001, p. 23). Entretanto, conforme Silva (2017) e Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser tratado como um mero componente curricular, mas como um momento no qual o ensino e a pesquisa caminham lado a lado, oportunizando aos futuros docentes a ampliação de seus conhecimentos por meio da investigação de suas práticas pedagógicas.

Ante o exposto compreendemos que quando os estágios estão presentes em um currículo baseado formativo defasado, fragmentado e descontextualizado da realidade escolar não possibilita atender as necessidades atuais da formação docente. E não sendo capaz de levar os/as licenciandos/as a desenvolverem suas capacidades de reflexão e de análise sobre a sua prática pedagógica, a “prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a

ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 37)

Sabe-se que a orientação e o acompanhamento, tanto por parte de docentes responsáveis pela disciplina de estágio, como dos/as supervisores/as técnicos/as, é importância vital para a aprendizagem dos/as estagiários/as, visto que muitos ainda são inexperientes com a regência em uma sala de aula e necessitam de um direcionamento para realizar suas atividades. Desse modo solicitamos que descrevessem como se deu a relação de orientação nas etapas de planejamento, aplicação e avaliação de seus estágios, a fim de que eles nos revelassem de qual forma essas orientações os ajudaram a desenvolver suas atividades no estágio.

E4- A professora deu todo o suporte. Ela sempre deixava tempo disponível e sempre atendia quando a gente solicitava.

E7- A gente teve uma orientação boa. [...] a professora da disciplina esteve com a gente no planejamento, já na aplicação, indiretamente [...] E na avaliação também.

O trabalho em conjunto entre as instituições de ensino ofereceria aos estágios maior qualidade quanto às orientações e supervisões. Tais acompanhamentos das fornecem elementos para que os mesmos aprendam a correlacionar teoria e prática, como também partilhar os conhecimentos e saberes que os profissionais mais experientes já possuem. Não raro o/a aprendiz se encontra rodeado por relações inconstantes e pelos mais diversos tipos de comportamento e de níveis de aprendizagens que uma turma repleta de alunos permite. São nas circunstâncias concretas que o/a estagiário/a deve ser capaz de articular seus conhecimentos e saberes para solucionar os problemas que possam surgir. As barreiras relacionais que possam surgir devido às falhas organizacionais dos estágios podem empobrecer os momentos de troca de saberes entre os professores e os/as estagiários/as. Como geralmente os estágios são tratados de maneira burocratizada, como um simples momento de vivência em campo, existe a ameaça da falta de diálogo entre supervisor/a e orientador/a de estágio:

[...] pouco ou nada acontece de interação entre as ações do orientador e do supervisor, o que demonstra haver um grande distanciamento entre ambos, com prejuízos

pedagógicos formativos que poderão repercutir na futura atuação profissional desses estagiários. (BISCONSINI et al, 2016, p. 7).

Sobre as relações de orientação por parte de seus professores da disciplina de estágio, os entrevistados abaixo destacaram que mantiveram uma boa relação de parceria, contribuindo assim para que os mesmos conseguissem desenvolver um bom planejamento de suas aulas escolares.

E3- [...] me senti totalmente a vontade de elaborar, executar, planejar, mesmo dentro do planejamento dela, dos conteúdos que ela “tava” trabalhando.

E5- A gente “teve” o suporte da professora supervisora [...] ela ficava no fundo da sala só observando a nossa prática. Em alguns momentos quando a gente precisava, [...] ela ajudava.

O/a professor/a supervisor/a de estágio também tem um papel fundamental na orientação e acompanhamento mais próximo da atuação do/a estagiário/a, pois figura um mediador do processo. Nesta direção os/as respondentes declararam manter boa relação de orientação e de suporte com seu/sua supervisor/a técnico durante suas atividades de estágio. Para outros/as, porém, essa relação foi superficial e distante, atribuindo ao distanciamento entre as instituições formadoras de docentes e as escolas, cuja “relação entre profissionais e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo para construção de conhecimento” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 226), logo pode ser superficial e ou quase inexistente. Foi sinalizada experiência de frustração quanto à deficiência de sua supervisão. Outro aspecto relevante é a pouca ou inexistente relação entre o/a professor/a da disciplina e o/a supervisor/a técnico/a.

E6- Na verdade, eu tive relação entre esses dois, mas eles não possuíam relação em si. [...] para fazer esse planejamento, eu tive que ir até a escola, saber o que o professor estava planejando e depois voltar para o orientador da disciplina, e aí pensar em como organizar a minha prática.

E10- Na realidade não se tem esse contanto entre eles. Fica algo apenas entre nós acadêmicos do curso de

pedagogia fazer essa ponte. Então eles não têm esse contato. Não há essa interação.

E7- [...] Não houve uma relação diretamente no planejamento. [...] Nem na aplicação. [...] apenas na avaliação. Ela “tava” sempre na sala, mas apenas estava. Não participou.

E8- A supervisora não ficou no planejamento, nem aplicação. [...] Como supervisora, ela tinha que estar ali trabalhando com você, e foi o contrário. Ela “largava” a gente em sala de aula e “se mandava”.

## CONSIDERAÇÕES

Para os/as licenciandos/as o estágio é considerado uma das etapas mais importantes de sua formação inicial, pois lhes possibilita construir uma relação mais próxima com as instituições escolares e conseqüentemente com a cultura e com seus os profissionais.

Entre os desafios e problemáticas relatadas, compreendemos que a insuficiência de diálogo entre o/a professor/a da disciplina de estágio e o professor/a escolar recai sobre a má qualidade da avaliação do desenvolvimento dos acadêmicos e sobre o planejamento e execução das atividades durante todo o estágio. Como resultado os/as estagiários/as são avaliados/as superficialmente por ambos profissionais; e de forma burocrática os relatórios de estágio se constituem, praticamente, como um dos únicos instrumentos avaliativos.

Diante do exposto ressaltamos a necessidade de tratarmos o estágio como um espaço rico de aprendizado, de desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre o ensino e a construção profissional. Logo se faz necessário que os currículos dos cursos de formação docente prezem pela indissociabilidade entre teoria e prática, possibilitando que seus estudantes experienciem e desenvolvam práticas pedagógicas concretas junto às escolas de educação.

Nesse contexto, é estratégico abandonar a visão fragmentadora e rasa no qual os estágios ainda vêm sendo concebidos, pois os mesmos não se tratam de uma atividade de ida às instituições escolares para cumprimento de determinadas cargas horárias, mas uma etapa que permite aproximações com as problemáticas reais do contexto escolar, assim sendo um momento rico de

aprendizagens significativas, constituído por investigação, reflexão e práticas pedagógicas concretas.

Levando em consideração esses aspectos, ainda compreendemos a necessidade de aprimorar-se o diálogo entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas, a fim de elaborarem juntos projetos e parcerias colaborativas que ampliem o contato dos/das licenciandos com a realidade escolar, bem como efetivem uma aprendizagem orientada e supervisionada de qualidade, para que o estágio curricular não seja burocrático e aligeirado.

## REFERÊNCIAS

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

BISCONSINI, Camila Rinaldi et al. **Formação inicial para a docência**: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. J. Phys. Educ, Universidade Estadual de Maringá: PR, v. 27, 2016. DOI:<https://doi.org/doi:%2010.4025/jphyseduc.v27i1.2702>.

BISCONSINI, Camila. Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri. Aparecido Bássoli de. **O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência**: as significações dos estagiários como atores do processo. Motrivivência v. 28, n. 48, p. 347-359, setembro/2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p347>.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena**. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 12 jul 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/653418.pdf>>. Acesso em 12 jul 2018.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 215-232, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015>.

GATTI, Bernadete. **A formação de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, São Paulo, n. 100, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizellim Simões. **O Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Educadores da Infância: Desafios e Possibilidades.** Ensino em Revista, v.21, n.2, p.233-248, jul./dez. 2014. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28018>> Acesso em: 13 jun 2018.

MILANESI, Irton. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares.** Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400015>.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão.** In: FAZENDA, Ivanir Catarina [et al.]. A prática de ensino e o estágio supervisionado. São Paulo: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. Metodologia Mista. In: **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** Ed. 3 revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2009.

SARTI, Flávia Medeiros. **Parceria intergeracional e formação docente.** Educação em Revista | Belo Horizonte. v. 25, n.02, p.133-152, ago. 2009. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>.

SILVA, Vandei. Pinto da. **Contribuições do estágio na formação e profissionalização.** Ensino em Revista. v. 24, n. 02, p. 344-363, jul./dez. 2017. DOI:<https://doi.org/10.14393/v24n2a2017-03>.

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. DOI:<https://doi.org/10.5902/198464442357>.

# A INFLUÊNCIA DA BNCC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Dryelle Patrícia Silva e Silva<sup>30</sup>  
Marcos Helam Alves da Silva<sup>31</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passa a ser integrada na educação básica a partir da Carta Magna de 1988. Ela também figura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9394/96 — como a primeira etapa da educação básica, atendendo a crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla essa etapa, pontuando que o aprender e o desenvolver da criança partem das interações sociais e das brincadeiras.

Esses eixos estruturantes (interações e brincadeiras) embasam os direitos da criança de “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 38). Desse modo, a BNCC, como documento de caráter normativo que organiza um conjunto de aprendizagens consideradas fundamentais para a educação básica, provoca transformações diretas na formação das crianças que estão na educação infantil, pois o cotidiano, as vivências e as práticas serão alicerçadas pelos campos de experiência.

Dentre as bases legais que norteiam a BNCC, mencionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que apresenta a criança como um sujeito ativo e de direitos, ou seja, aquela que brinca, imagina, tem suas aspirações e narra as suas histórias. Nessa perspectiva, defendemos que a Educação Infantil, para cumprir o seu papel como etapa inicial de formação, deve priorizar ações em que prevaleçam as experimentações e as fantasias a

<sup>30</sup> Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA). Professora Assistente (UESPI).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/1569759109824677>

<sup>31</sup> Mestre em Letras (UFPI). Professor Assistente (UESPI).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3864428823278610>



partir do faz-de-conta e das brincadeiras, como aprendizagens garantidoras do desenvolvimento integral da criança.

Contemplando a educação infantil no contexto da BNCC e o processo de formação continuada dos (as) professores (as) dessa etapa de ensino, destacamos como problemática: Quais os possíveis efeitos e as influências que a BNCC exercerá na formação continuada dos (as) professores (as) da educação infantil? E, considerando a questão norteadora, pretendemos compreender os possíveis efeitos e as influências que a BNCC poderá exercer na formação continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil. Assim, realizamos a ação de: analisar a BNCC e os documentos que fundamentam a sua construção com enfoque na educação infantil; e identificar os possíveis efeitos e as influências que a BNCC pode exercer na formação continuada dos (as) professores (as) da educação infantil, enfatizando os campos de experiência.

Para realizar a compreensão do objeto de estudo e contemplar os objetivos geral e específicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base na abordagem qualitativa, conduzindo as discussões através das bases legais, como: a Constituição Federal de 1988; a LDBEN (Lei 9394/96); as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010); o PNE (Plano Nacional de Educação, 2014); e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

Também utilizamos os estudos de Ball (2011) e Mainardes (2006) como essenciais para a nossa pesquisa por abordarem o ciclo de políticas educacionais, pois através dele analisamos a BNCC e contextualizamos os possíveis efeitos e as influências da Base Nacional Comum Curricular na formação dos professores da Educação Infantil. E para dialogar sobre a Formação de professores na Educação Infantil citamos alguns autores (as) como: Kishimoto (1997), Oliveira (2009), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e outros.

Portanto, observando o texto político (a BNCC) e a sua interligação com a Política Nacional de Formação de Professores, percebemos que a escola é reconfigurada para assistir à normatividade, assim o espaço escolar tem a sua autonomia minimizada e, conseqüentemente, os (as) professores da educação infantil obtêm as suas rotinas modificadas, reguladas e gestadas por uma base nacional. Desse modo, nesse trabalho discutiremos essa e outras questões que afetam a formação dos professores da educação infantil.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM CAMPO DE TENSÕES

O campo da formação de professores no Brasil foi e continua sendo problemático. Não há, na história do Brasil, uma política de Estado efetiva, consolidada e duradoura no campo da formação de professores. A complexidade da temática é agravada primeiro pela negligência histórica do Estado e, segundo, pelas determinações de setores externos à educação.

Do ponto de vista histórico, desde o Brasil colônia, não há uma ação institucional na formação de professores em qualquer nível de ensino. Como registrado nas páginas de nossa história, além de deixar a colônia abandonada por mais de trinta anos, Portugal, ao voltar seus olhos para o Brasil, limitou muito a sua atuação na colônia.

No campo educacional, através da formalização de um acordo entre a Coroa portuguesa e a Igreja, a Companhia de Jesus se responsabilizaria pela ação educativa em terras brasileiras. Por mais de duzentos anos, a educação no Brasil ficou sob o comando dos jesuítas, cuja preocupação primordial era converter, principalmente, o índio aos preceitos da fé católica.

A situação muda completamente com uma série de reformas implementadas pelo Marquês de Pombal, que, num conflito com a Companhia de Jesus, acabou por expulsar a organização do Brasil. Há, portanto, uma ruptura na educação brasileira até então organizada e ministrada pelos jesuítas. Na falta de um professor com uma formação, a reforma educacional implementada por Pombal passa a admitir a figura do professor leigo na escola brasileira.

A vinda da família real para o Brasil, apesar de efetivar consideráveis avanços, não se ocupou da problemática da formação de professores, visto que a escola pública não era uma de suas preocupações. De acordo com Piletti e Piletti (2016), apenas em 1830 criam-se escolas normais voltadas a formação de professores.

As primeiras escolas normais foram criadas nas províncias da Bahia e do Rio de Janeiro, na década de 1830, mas seus resultados foram poucos promissores. Na capital do império, em 1875, foram instituídas duas escolas normais, uma para cada sexo, transformadas em escola única em 1880, quando se iniciou realmente

o desenvolvimento das escolas normais no Brasil (PILETTI; PILETTI, 2016, p. 103).

Embora se possam registrar essas iniciativas, é válido dizer que, na prática, as escolas normais tinham o funcionamento marcado por inúmeros problemas: ausência de professores para as disciplinas didáticas, ausência da prática de ensino, entre outros aspectos (PILETTI; PILETTI, 2016).

Em vista disso, conforme Oliveira (2014), as licenciaturas são criadas no Brasil apenas em 1931, visto que “[...] uma decisão governamental, em 1931, estipulava que o exercício do magistério no ensino secundário e normal deveria ser pro professor licenciado” (OLIVEIRA, 2014, p. 50). Argumenta o autor que, por conta do governo autoritário que vigorava naqueles tempos, especialmente, nos anos 30, a formação docente em uma instituição de ensino superior ficou prejudicada. As inúmeras interferências do governo na Universidade acabaram por “[...] transformar o sistema universitário em aparelho ideológico do Estado, ainda transformou a formação de professores em um curso voltado apenas para um caráter prático e utilitário, com preparo técnico e ensino expositivo que requer apenas a assimilação dos conteúdos dissociados da pesquisa” (OLIVEIRA, 2014, p. 51).

As intervenções que seguem no campo da formação de professores continuam sendo danosas, visto que eram realizadas pelo próprio Estado que desvalorizava o docente, insistia na permanência do professor leigo e não se ocupava de instituir uma política séria de formação de professores.

Nos anos 90, depois do processo de redemocratização do país e, inserido na agenda das políticas neoliberais, o Brasil redefine a sua ação na Educação, que, embora caracterizada como política de Estado, é estruturada dentro dos padrões neoliberais. No bojo das reformas educacionais, intensificam-se os debates em torno do novo ordenamento legal da Educação – a nova Lei de Diretrizes e Bases, que, depois de tantos embates entre educadores e governos, foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, sob o número de Lei nº. 9.394/96. Sob esse aspecto, aponta Shiroma (2007),

Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, n. 9.394, de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto de Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei,

realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódito foi bem traduzido por Saviani: “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual a situação atual”. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação (SHIROMA, 2007, p. 51).

No campo da formação de professores, a LDB (1996) não insere muitas modificações e traz, talvez, até mesmo um conflito: ao passo que aponta para a necessidade de a formação de professores ser realizada a nível superior, admite, na sequência, que ainda possam ser admitidos professores a nível Médio na modalidade normal. Além disso, insere instâncias de formação como o curso de Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação, bem como estabelece o prazo de 10 (dez) anos, a década da Educação, para que estejam contempladas a metas de formação de professores, prazo esse que não foi cumprido e vem sendo prorrogado. Para se ter uma ideia disso, Campos (2018) diz que dados do MEC para o ano de 2015 apontavam que 63% dos professores atuando na Educação Infantil tinham ensino superior e que 30% possuíam o Ensino Médio na modalidade Normal.

A formação de professores, sobretudo na Educação Infantil, ainda é um desafio a ser vencido. Há, ainda, uma ideia que vigora no Brasil: “qualquer pessoa” pode atuar na Educação Infantil, visto que para estar lá ‘basta gostar de crianças’, o que contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada no senso comum e sem levar em consideração os aspectos do desenvolvimento da criança, encarada como ser integral, em peculiar desenvolvimento.

Esse desafio está ainda mais agravado com as novas direções curriculares impostas pela BNCC que impõe uma série de modificações e direcionamentos na Educação, conforme veremos na sequência.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A educação da criança passa a ser assistida desde o seu nascimento a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelecendo no seu

artigo 208 inciso IV, o dever do Estado em garantir e ofertar a educação infantil, “[...] em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Nesse contexto, a criança é compreendida como um membro da sociedade, uma pessoa em formação para cidadania.

Nesse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, apresenta a educação infantil em seu artigo 29, como “[...] a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]”. (BRASIL, 1996, p. 5). Na visão de Didonet (2009), a definição de educação infantil não deve ser reduzida a uma etapa que irá preparar a criança para prosseguir na educação básica, mas necessita considerar que a primeira educação é assegurada legalmente e obtém características, métodos, vivências, experiências e organizações específicas para o desenvolvimento integral da criança.

No âmbito das políticas de currículo para a educação infantil, foram elaborados alguns documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI's) em 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) em 1999, reformuladas em 2009. E, no cenário atual dessas políticas, emerge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituindo-se como um documento normativo que apresenta uma produção curricular que projeta uma educação para sociedade brasileira. Assim, a BNCC é uma política direcionada para o currículo. E torna-se, na visão de Ball (2011), um instrumento poderoso em sua retórica, pois ele aponta “[...] formas de falar sobre o mundo e caminhos de mudança do que pensamos e fazemos” (BALL, 2011, p. 13).

Ressaltamos que a elaboração de uma política pública expressa poder e edifica normas para organizar uma estrutura. Podemos afirmar que para estudar essa política de currículo é necessário “[...] analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas (atores)” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161). Os atores construtores da política educacional obtêm bases ideológicas e de dominação que são representadas e sentidas no campo. Desse modo, as escolas da educação infantil retratam em seus planejamentos, nas suas rotinas e nas vivências as ideias do grupo político construtor do ideário educacional para a infância.

Conforme as palavras de Macedo (2008, p. 69) “[...] o currículo é um artefato cultural inventado e seus conteúdos são produtos de uma construção social, implicando aí relações de poder para legitimar e afirmar cosmovisões”. Diante dessa afirmação, é complexo compreender a organização da educação infantil no contexto da BNCC, pois o currículo, a partir da teorização da complexidade de Morin (2008), tem os seus aspectos pautados na legitimação do poder, mas também precisamos considerar os sujeitos como pensantes e multidimensionais que exercerão ações para tornar a política curricular real no espaço educacional infantil.

A BNCC, no contexto na Educação Infantil, retoma as concepções de educar e cuidar como indissociáveis e define como eixos estruturantes a interação e a brincadeira. É nessa etapa que “[...] as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas [...] e a inserção das crianças no mundo não seria possível sem atividades voltadas para o cuidar e o educar” (GUIMARÃES & GARMS, 2011, p. 58). Assim, as DCNEI’s afirmam que “[...] o cuidar e o educar de modo indissociado é proporcionar às crianças a exploração dos ambientes de maneiras diversas, pela manipulação, observação, é construir sentidos pessoais e significados coletivos, enquanto se constituem como sujeitos” (BRASIL, 2009, p. 6).

Nas concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil a criança precisa do cuidado, da atenção e da educação escolar direcionada para o seu desenvolvimento. Porém, o desenvolvimento integral da criança parte das interações e brincadeiras, pois é brincando que “[...] a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção” (KISHIMOTO, 1997, p. 24).

Dialogando sobre a estruturação curricular da BNCC para a educação infantil, ela aponta os cinco campos de experiências e, através deles, são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com o documento, “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus

saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p. 40).

A organização dos campos de experiências se fundamenta nas bases das DCNEI, considerando os saberes e o conhecimento. Assim, eles se estruturam em cinco: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tendo em vista os campos e as especificidades dos grupos etários das crianças da educação infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados “[...] sequencialmente em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p. 44).

Portanto, os campos de experiências são associados aos objetivos de aprendizagem direcionando ideologias e formas de fazer na educação infantil. Acreditamos que essa primeira etapa da educação básica tem como papel priorizar as ações que ressaltem as experimentações e as fantasias por meio das brincadeiras e do faz de conta, estimulando os alunos a terem experiências significativas, ou seja, ações que possam, na visão de Larrosa (2016), ser aquilo que se passa com eles, acontece e os toca na sua travessia de formação.

## **FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS POSSÍVEIS EFEITOS E AS INFLUÊNCIAS DA BNCC, ENFATIZANDO OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA**

As políticas educacionais são estabelecidas pelo modelo neoliberal, pois a educação é edificada para ser um instrumento que contemple as demandas mercadológicas. Assim, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura, o Fundo Monetário Internacional e outros organismos articulam e recomendam propostas para a educação, interferindo na construção curricular e organizacional dos espaços escolares.

Quando são originadas ou reformuladas as concepções curriculares, percebemos a predominância do discurso político da qualidade, da promessa da igualdade de direitos e da ascensão social. E podemos nos questionar: O que é uma educação de qualidade? Como promover uma educação de qualidade na

educação infantil? Será que a formação que os professores da educação infantil obtiveram está em discordância com as demandas atuais? São necessárias formações e atualizações educacionais contínuas para atender às exigências mercadológicas capitalistas?

Compreendemos o (a) professor (a) da Educação Infantil como um intelectual transformador, que na visão de Giroux (1997) é aquele (a) engajado em projetos educativos motivados pela criticidade e contra concepções dominadoras. Nessa perspectiva, são construtores de estratégias que desarticulam a racionalização crônica. Nesse contexto, é um profissional que pesquisa, planeja e busca meios formativos (especializações, cursos educacionais, participação em eventos e outros), para criar e recriar estratégias que auxiliem no desenvolvimento integral das crianças muito pequenas e pequenas com uma proposta emancipadora.

O currículo escolar é arraigado de intencionalidades e ideologias dominantes, que visam resultados e exigem um produto final de qualidade. Mas, os (as) professores da educação infantil não podem ser influenciados por ideias contrárias ao desenvolvimento humano emancipador, pois as racionalidades tecnocráticas e instrumentais (presentes nas construções curriculares), na concepção de Giroux (1997), reduzem a autonomia do (a) professor (a).

Pautando a discussão na formação continuada dos professores da educação infantil, contemplando as transformações curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular, observamos que o pensar e o fazer pedagógico sofreram transformações, ou seja, o planejamento, a rotina e as ações de ensino partem de um texto político que apresenta campos de experiências delineados por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na educação infantil há a consolidação das ações de educar e cuidar, exigindo do (a) professor (a) a compressão e a interligação desses conceitos que precisam ser visíveis na sua prática. A BNCC apresenta os campos de experiência e as suas intenções. Assim, para trabalhar o campo “o eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2017), o(a) professor (a) precisa elaborar vivências e experiências que propiciem a interação com outras crianças e com adultos, construindo a sua autonomia, o senso de criticidade e a exploração do meio. Nesse campo,



oportunidades precisam ser criadas para que as crianças tenham contato com outros grupos sociais e culturas diferentes.

Ao desenvolver atividades com o campo “corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017), o (a) professor (a), necessita planejar atividades que valorizem as expressões corporais das crianças, pois o corpo é vivo e constrói ações comunicativas. O corpo emancipado, livre e gerador de significados precisa ser uma discussão no processo da formação continuada. No processo de elaboração de atividades com o campo “traços, sons, cores e formas”, os (as) docentes (as) são desafiados (as) a compreender as manifestações artísticas para dialogar com seus alunos sobre a arte regional e mundial. As várias linguagens artísticas despertam a criticidade dos alunos quando o (a) professor (a) da educação consegue sentir a arte como ciência e não como suporte para trabalhar outros campos. Questionamos: os (as) professores (as) estão sendo formados para trabalhar com as linguagens artísticas na educação infantil?

Como existe uma proposta curricular atual, é essencial uma formação de professores (as) que seja desvinculada das concepções tradicionais, repetitivas e técnicas, somente almejando resultados, produtos e mecanizações do processo educativo. Na visão de Nóvoa (1992), a formação continuada docente não pode ser baseada em acúmulos de cursos descontextualizados da prática educativa.

Pontuando o campo da “escuta, fala, pensamento e imaginação” (BRASIL, 2017), os (as) professores (as) necessitam ter uma formação direcionada para compreender e promover experiências interligadas à narratividade da criança, ou melhor, esse profissional precisa despertar em suas ações a escuta e a observação sensível para possibilitar ações ligadas às potencialidades da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação. Nesse campo, a criança passa a vivenciar a cultura da escrita e, assim, diversos gêneros textuais são fundamentais para futuras construções de hipóteses de escrita.

E o campo “espaços, tempos, quantidades e transformações” (BRASIL, 2017) exige que o(a) professor (a) reconheça os diferentes tempos e espaços nos quais os seus alunos estão incluídos, pois a ação educativa para esse campo solicita a inserção de experiências que apontem a realidade interligada aos fenômenos atmosféricos e ao mundo físico. E, no contexto das relações com o mundo e os seus fenômenos, as crianças se deparam com as ideias matemáticas (quantidade,

dimensão, medida, comparação, avaliação de distâncias e outros). Esse ponto propicia a ampliação do mundo físico e sociocultural do cotidiano da criança.

De acordo com a proposta dos campos de experiência, perguntamos: as formações continuadas de professores (as) da educação infantil continuam desprovidas de experiências que articulam teoria e prática? Será que os (as) professores (as) não estão sendo obrigados a elaborarem práticas somente para atender ao currículo? E em qual momento as vozes dos (as) professores (as) são escutados e considerados no processo de construção do currículo? Nas ideias de Tardif (2002), os (as) professores (as) são sujeitos de conhecimentos e têm o direito de falar sobre a sua própria formação profissional.

Portanto, devem ser superados os manuais formativos e as listas de ações obrigatórias que, geralmente, são elaborados por outros profissionais, desconsiderando o professor da educação infantil como intelectual e construtor de ações e práticas que podem ser significativas. Destacamos que os (as) professores (as) passam por desafios e enfrentam complexidades que devem ser escutadas. De acordo com as percepções de Ramos (2001, p. 26), “[...] enquanto persistirem a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, as instituições dedicadas à sua formação manterão o modelo de formação como “adequação”. Desse modo, uma formação para adequações e ajustes no processo de ensino não contempla a educação para a transformação e a emancipação na educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se retomarmos a LDB (1996), a Lei, em seu artigo 29, aponta: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim, para que essa finalidade seja cumprida, é necessária uma política bem formulada no campo da formação de professores para a Educação Infantil. O modelo de formação desenvolvido no Brasil ainda carece de muitos ajustes de modo que o professor possa assumir, de forma satisfatória, todos os desafios que o exercício da docência na Educação Infantil exige, sobretudo com

uma formação inicial sólida que permita uma visão ampla da escola, do fazer educativo e das finalidades que a Educação Infantil busca atingir.

Essa formação sólida proporcionará a ele, inclusive, condições de atuar de forma significativa na organização e na implementação do currículo de sua escola, a partir dos documentos oficiais, como a BNCC, não apenas como um mero executor, mas, sobretudo, como um profissional que saiba compreender o seu espaço de atuação e implementar, dentro das suas condições e realidades, o currículo pensado e refletido *na e para* a escola de sua atuação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 7 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, última versão, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 9 de janeiro de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2017c. Seção 1.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_5\\_09.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf). Acessado: 8 de janeiro de 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **LDB 1996 Vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes médicas. 1997.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M.Z. **A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de cuidar e educar a criança de 0 a 5 anos.** Cadernos de Educação da Infância, Lisboa, n.94, p. 49 – 59, set/dez 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e brincadeira.** Usos e significações dentro de contextos culturais. In SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Macedo, R. S. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

Morin, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Instituto Piaget: Lisboa, 1190.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Claudia Soares de. Formação de Professores no Brasil: Velhos problemas e questões atuais. In: SILVA, Kátia Augusta; MINONTA; Sandra Valéria. **Formação de Professores na perspectiva crítica:** resistência e utopia. Brasília: Editora da UNB, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes [et al]. **Creches:** Crianças, faz de conta & cia. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PILETTI Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

RAMOS, R.Y. **Formação ou conformação dos Professores?** Pátio. Ano IV, n.17, julho/ 2001.

SHIROMA, Eneida. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

# DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE (DES)APRENDER COM A CULTURA VISUAL EM ARTES

Eduarda Teixeira Streck<sup>32</sup>  
Mariete Taschetto Uberti<sup>33</sup>  
Rute Abadie Fernandes<sup>34</sup>

## INTRODUÇÃO

No decorrer da história da arte educação, a profissão de docente em artes constantemente ‘brinca’ em uma gangorra. Ora adquirindo prestígios e avanços, ora sofrendo desvalorizações e retrocessos que ocasionam graves impactos na educação brasileira. Desde o ano de 1996, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a disciplina de artes é obrigatória nos currículos da Educação Básica, porém devemos recordar, a existência de Políticas Públicas que determinam o que é prioridade e ‘importante’ na formação do sujeito, no que tange aos conhecimentos divididos em disciplinas e na inserção e lugar que a arte ocupa no espaço escolar. Nesse contexto de desvalorização, um exemplo pertinente se refere, que em muitas instituições não há obrigatoriedade na formação em artes para ministrar a disciplina, ocasionando por vezes, a inserção de professores formados em outras áreas, lecionando a disciplina de artes, para complementar a sua carga horária.

Nesse cenário, docente de escola pública e acadêmicos do curso de Artes Visuais/Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto PIBID - Artes Visuais/UFSM, têm buscado desenvolver metodologias de ensino que potencializam os conhecimentos dos estudantes e os instigam a uma formação crítica e interativa. Nesse sentido, objetivamos discorrer sobre o papel da arte e da educação no espaço da escola pública, por acreditar que

<sup>32</sup> Graduanda Artes Visuais (UFSM). Residência Pedagógica (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/3026815399626828>

<sup>33</sup> Mestrado em Artes Visuais (UFSM). Professora na Rede de Educação do Estado RS, Bolsista PIBID /UFSM-Supervisora (2018-). CV: <http://lattes.cnpq.br/5129915086044048>

<sup>34</sup> Graduanda Artes Visuais (UFSM). Residência Pedagógica (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/3016998861105366>

projetos educacionais e políticos devem acontecer, de modo que seja possível estimular o fortalecimento da diversidade cultural e social, onde cada sujeito crie seu espaço de conhecimento, considerando suas particularidades. A partir dessa perspectiva, trouxemos uma experiência que vivenciamos com quatro turmas de primeiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi da cidade de Santa Maria/RS, articuladas as obras da série *Anatomias Híbridas: Inventado Eus*, do artista local Lutiere Dalla Valle. Proposta, na qual, objetivamos desenvolver práticas que oportunizassem aos estudantes espaços de contextualização e interpretação da e sobre a arte/obras em relação a si/sujeitos (MARTINS, 2006).

Como embasamentos metodológicos, trabalhamos com os estudos da cultura visual, para articular diálogos de como as artes e as imagens podem ser propostas/pensadas como dispositivo cultural, que é fruto de um contexto, tempo e cultura (HERNÁNDEZ, 2007 e 2011). Buscando perceber o quão significativos podem ser esses artefatos, imagens, objetos e obras que se fazem presentes para/com nós docentes<sup>35</sup> e no cotidiano dos estudantes, com base na abordagem e(du)vocativa, com Valle (2019), pautada por propostas que consideram as experiências de visualização das imagens, sob três aspectos norteadores: *educativo*, *evocativo* e *cativo* no que está relacionado ao caráter ilustrativo/informativo das imagens trabalhadas; aquilo que evoca/mobiliza aspectos da memória e, a seu aspecto *cativo* enquanto artefato visual/cultural que seduz e aprisiona a partir do olhar (VALLE, 2020, 2019).

## DESENVOLVIMENTO

A escola deve ser um espaço de criação de conhecimentos, de modo que os estudantes se sintam instigados à interação, dando sentido ao que lhes é proposto. Pensando nisso, inserimos propostas objetivando o desenvolvimento de relações entre os estudantes, docente e pibidianos, oportunizando uma educação integral, bem como a desnaturalização do olhar, a fim de possibilitar aos estudantes (re)significarem seus conhecimentos prévios. Trouxemos à tona através da arte, reflexões sobre nosso contexto histórico, cultural, social e

---

<sup>35</sup> O termo docentes, usado no decorrer do texto, se refere aos docentes em formação/pibidianos e a exercendo a sua especialidade.

político. Sobretudo os papéis que a mídia e a internet apresentam na sociedade, analisando aquilo que nos é ‘dado’ como pronto/certo.

Ao propormos experimentações pedagógicas a partir e com a cultura visual, o que interessa não são somente as imagens/objetos/obras que levamos para as aulas, mas a maneira como criamos relações entre elas e com os estudantes. Como destaca Martins, é importante “desenvolver um conhecimento mais profundo, rico e complexo” (2006, p. 71) das relações e práticas sociais, colocando em perspectiva a importância de desenvolver um pensamento dialógico em relação aos modos de ‘ser’ e ‘ver’, que são impostos, que proponham problematizar a “superfície do que se vê” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35), seja através dos conhecimentos empíricos e/ou científicos, ou até mesmo, os “interesses sobre outras possibilidades de aprender sobre o nosso cotidiano, o cotidiano da escola e dos estudantes” (MARTINS, TOURINHO e MARTINS, 2013, p. 64). Os autores nos instigam a refletir sobre as práticas e olhar a escola/universidade como espaços de (des)construção do conhecimento, de subjetivação, onde o aprendizado acontece em seu tempo e espaço, interligados a subjetividade individual, com seus modos de ser e suas particularidades. Cabendo a nós, docentes, perceber os diferentes saberes de cada um, valorizando e aprendendo com as particularidades, nas pequenas nuances (HERNÁNDEZ, 2011).

Do mesmo modo, essa percepção se faz presente no projeto PIBID Artes Visuais/UFSM, atentando-se aos conhecimentos e interesses que os estudantes levam para a escola e como os pibidianos se percebem enquanto educadores em formação inicial. Sabemos que o ato de compartilhar conhecimento é uma eterna aprendizagem, porém, quando se propõe a trabalhar a partir da perspectiva da cultura visual, se faz mais que necessário estar constantemente em formação.

A escola e/ou a academia podem ser mediadoras desses espaços de diálogo e formação compartilhada e continuada, onde os conteúdos sejam desenvolvidos através de metodologias que objetivam dinamizar o protagonismo dos estudantes, com objetos e imagens que provoquem, mexam, desestabilizam, (des)construam respostas prontas, fragmentem estereótipos, para que possam (re)criar outras possibilidades, subjetividades, relações, sentidos, propostas (VALLE, 2019). Da mesma forma, para que os estudantes se aventurem nas incertezas do que está sendo proposto, com objetivos que os levem ao conheci-

mento, reflexões e busquem a veracidade e questionem o que lhes é oferecido/dado. Criem seus próprios modos de ser, estar, ver, mas com responsabilidade, reflexão e crítica, pois

Sem uma visão crítica e sem um sentido de responsabilidade, as pessoas podem ser manipuladas pela crescente diversidade de imagens – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de modo aparentemente inofensivo, invadem e acossam nosso cotidiano” (MARTINS, 2006, p. 73).

Motivados pela abordagem da potência edu(vo)cativa e pela perspectiva da cultura visual, nos mobilizamos a desenvolver metodologias que criassem aproximações com os estudantes, junto à escola e ao projeto PIBID Artes Visuais/UFSM. Partindo do pressuposto que as imagens com suas subjetividades, não se limitam apenas ao que nos é indicado, como: os conteúdos, as obras e os artistas; mas estabelecendo relações através de problematizações, mediadas pelo diálogo, interação e sensibilidade, protagonizamos processos de aprendizagens, que segundo Hernández,

[...] vai além de experiências de apreciação, de prazer estético ou de consumo que a cultura visual pode proporcionar, suscita uma compreensão crítica das práticas sociais do olhar e da representação visual, das suas formas sociais e das relações de poder às quais se vincula (HERNÁNDEZ, 2007, p. 41).

Por meio desta perspectiva, nos autorizamos a questionar os modos como vemos e propomos interação, contextualização e reflexão, a partir do que os estudantes nos trazem. Onde a educação não tem somente a função de educar, no sentido de ensinar conteúdos, mas movimentar, gerar empatia, sensibilizar os sentidos e sentimentos (VALLE, 2019), relacionando os conteúdos à vida, de modo que os estudantes consigam dar sentido com o que lhes é proposto.

A educação como aponta Freire (1996) é como uma pesquisa, sempre a ser descoberta, com possibilidades à espreita de algo que a conduza, movimente, sensibilize e que instigue os docentes e estudantes a percorrê-la, a traçar direções, a observar detalhes imperceptíveis em uma caminhada. Atrelado às pesquisas, descobertas e articulações, pode ocorrer que ao levarmos alguma proposta para os estudantes, percebemos que a metodologia usada não foi adequada, necessitando



buscar alternativas que nos auxiliem a rever a prática. Mossi trata de deslocar-se do acomodamento, daquilo que temos, ou pensamos em “linhas de fuga como criações, desvios, fendas, vazamentos” (2014, p. 28). Que muitas vezes só são percebidos, a partir de um olhar estrangeiro, que está sempre à deriva de algo. Esse estrangeiro, *eu/nós*, produzindo-nos pelo distanciamento, pelas leituras e diálogos entre professora/acadêmicos/estudantes, não nos permitindo diante de uma conclusão fechada, mas das questões que ficam pendentes e que propiciam outras possibilidades, outros métodos, significados e paradigmas.

Com esse olhar, buscamos nortear nossos planejamentos junto aos estudantes das turmas de primeiros anos do Ensino Médio. Para tanto, propomos através do Projeto PIBID Artes Visuais/UFSM, trabalhar obras de um artista local<sup>36</sup>, que desenvolve sua poética em desenho com nanquim. Para a proposta, foram organizadas atividades que contemplassem o que os estudantes das respectivas turmas tinham curiosidade de aprender. O conteúdo era arte contemporânea Brasileira, tema amplo, que nos permitiu muitas possibilidades. No decorrer do primeiro semestre havíamos trabalhado com artistas nacionais. Em conversa com os estudantes sobre as propostas trabalhadas, percebemos que a maioria deles não conheciam artistas locais, regionais ou mesmo estaduais. Foi quando definimos coletivamente (docentes e estudantes), que estes, iriam pesquisar sobre artistas locais. Proposta que foi aceita com entusiasmo pelas turmas. Juntos, pesquisamos sobre artistas que estavam expondo na cidade, para que pudéssemos visitar uma exposição, pois, como não conheciam artistas, a maioria, também nunca havia ido a uma exposição. No primeiro momento ficamos entre três opções, mas definimos pelo artista Lutiere Dalla Valle por ser um artista contemporâneo e seu trabalho ter despertado nos estudantes muita curiosidade<sup>37</sup>.

A proposta inicial foi de que os estudantes buscassem o máximo de informações possíveis sobre o artista e as obras na internet, enquanto nós, docentes, organizamos um arquivo com imagens das obras (fornecido pelo artista), para trabalharmos nas aulas antes de irmos à exposição.

O primeiro desafio enfrentado foi o de entender que uma obra não se define apenas pela técnica utilizada, mas pela sua potência dialógica, que se dá

<sup>36</sup> Obras da exposição *Anatomias Híbridas: Inventando Eus* do artista Lutiere Dalla Valle.

<sup>37</sup> Pelo catálogo da exposição e pesquisa em alguns sites, sobre o artista e a exposição: <https://www.ufsm.br/2018/04/04mostra-anatomias-hibridas-apresenta-20-desenhos-de-lutiere-dalla-valle/>.

pela interpretação do sujeito que vê a obra, que considera ou não o que o autor propõe, entendendo, como nos traz Martins, que numa imagem/obra “não contém uma verdade própria a ser encontrada” (2006, p. 74), mas o de criar seus próprios signos. Ao longo das aulas, foram organizadas abordagens que incentivassem a reflexão através da análise das obras. A série em papel vegetal, intitulada *Anatomias Híbridas: Inventando Eus* (2018), apresenta figuras antropomórficas, excesso de informações e elementos que causaram curiosidades e discussões sobre o porquê do artista optar por esse ‘estilo’. Nos trazendo inquietações, como: “O artista desenha tão bem, porque desenhar coisas estranhas? Eu penso que ele poderia trabalhar com pessoas, ou mesmo só com animais. Penso que seria mais legal” (Estudante H)<sup>38</sup>. Inquietudes/opiniões embasadas em uma perspectiva da arte tradicional, onde o que é visto como ‘certo’ e reconhecido como arte é o belo, bem como, o artista homem, branco, rico e estrangeiro, que vive isolado do mundo, sendo um ser intelectual e distante da realidade que vivemos.

Muitos não entendiam que poderiam criar relações com as obras e estabelecer significados e significantes diferentes que seus colegas e até mesmo do próprio artista, fugindo da ideia enraizada de que o que é considerado ‘certo’ é apenas o que consta nos livros’ ou o que ‘o artista quis representar’.

Trabalhar a partir de um artista local nos mobilizou a propor diálogos, deslocamentos, olhar as obras com sensibilidade e pensar artefatos que instiguem envolvimento com a temática. Para isso, objetivamos desenvolver momentos de trocas através da análise das imagens das obras do artista. Solicitamos que se reunissem em pequenos grupos e escolhessem uma obra e com ela criassem uma produção textual, relacionando uma obra ao que lhes movia<sup>39</sup>.

O autorretrato<sup>40</sup> do artista nos fez pensar o quanto nós mudamos conforme o tempo passa. Assim, como percebemos as influências que as coisas têm sobre nós, absorvemos muito do que as mídias trazem, do que a TV e os

<sup>38</sup> Os relatos dos estudantes dos primeiros anos da E. E. E. B. Augusto Ruschi, referente ao trabalho realizado com as obras da exposição *Anatomias Híbridas: Inventando Eus* e da visita do artista à escola, serão definidos por letras do alfabeto. Relatos do arquivo pessoal da docente.

<sup>39</sup> Acesso a algumas imagens das obras da exposição: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cal/2018/04/06/exposicao-anatomias-hibridas-inventando-eus-inaugua-na-proxima-semana/>

<sup>40</sup> Autorretrato da série *Anatomias Híbridas: Inventando Eus* de Lutiere Dalla Valle. Nanquim sobre papel vegetal 1,03 x 0,75 m (2018). Imagem da obra disponível para visualização no site da nota de rodapé anterior.

filmes apresentam, sem nem percebermos. Nessas aulas, com as obras do Dalla Valle, seus seres antropomórficos e as discussões que temos tido nas aulas de artes têm nos feito pensar sobre isso (Grupo B, da turma 102).

As obras desse artista são muito estranhas, porque misturar homem com seres humanos? Ficamos com a obra “Messias”, que para nós parece algo macabro, mas nos faz pensar sobre a relação entre o homem e a natureza, o quanto dependemos dela e ao mesmo tempo a desprezamos, como se ela fosse auto-sustentável, para nós essa obra nos faz pensar sobre isso. Precisamos valorizar mais tudo que temos ao nosso alcance, cuidar das plantas e animais, pois dependemos deles para o nosso sustento” (Grupo C, turma 104).

Figura 1: Obra: Detalhe da obra Messias - da série Anatomias Híbridas: Inventando Eus, de Lutiere Dalla Valle Nanquim sobre papel vegetal 1,03 x 0,75 m - 2018.



Fonte: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LA\\_LUTIERE\\_VALLE\\_IISIPACV2018.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LA_LUTIERE_VALLE_IISIPACV2018.pdf)

Através da proposta, cada grupo realizou sua interpretação a partir de olhares distintos, com suas particularidades. Alguns relacionando propostas realizadas anteriormente, como foi o caso do Grupo C da turma 104, e outros de modo mais individual. Ao longo das aulas, na medida em que íamos compartilhando as análises dos grupos, os estudantes aos poucos foram se aproximando das obras, trazendo questões, fazendo recortes do que lhes interessava, questionando o que lhes causava curiosidade ou até mesmo estranhamento. Pois, como é apontado pelo próprio artista,

Não há como prever se haverá produção de sentido, algum tipo de conexão, algum movimento, pois, ao abordarmos o campo da arte, que subjetividade humana, nos deparamos com uma sucessão de instantes – diferentemente da concepção moderna do indivíduo – o sujeito contemporâneo pressupõe desestabilização, incerteza, potência em devir (VALLE, 2018, p. 267).

A educação, assim como a arte, não tem a função de criar afinidades com tudo, mas de gerar problemáticas, questões, incertezas, que muitas vezes podem ser o ponto de partida para a proposição de algo novo ou de rever o que está sendo trabalhado ou o modo (HERNÁNDEZ, 1998). Diante dos movimentos tensionados, convidamos o artista para adentrar o espaço escolar juntamente com suas obras e conversar com os estudantes sobre sua pesquisa poética. O que possibilitou um momento de compartilhamento que envolveu os estudantes e o artista<sup>41</sup>.

Figura 2: Imagem da visita do artista à escola.



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Para muitos dos estudantes foi o primeiro contato com um artista e com obras de arte, pois, a proximidade que tinham até então, era com imagens de obras projetadas no data-show ou impressas em livros. Da mesma forma, foi também um momento de desconstruir alguns imaginários presentes nas falas dos estudantes, como: ‘arte é coisa cara’; ‘artista é estrangeiro’; ‘o artista (homem)

<sup>41</sup> Nossa proposta inicial era levar os estudantes da escola ao MASM – Museu de Arte de Santa Maria, mas por questões burocráticas não foi possível. O artista, além de se dispor a ir à escola conversar com as turmas, antes de abrir a exposição no MASP, levou algumas das obras e expôs no salão da escola para que os alunos pudessem ter acesso.

é mais velho'. Para muitos, o que mais chamou a atenção foi a criatividade do artista, o tempo que ele vinha pesquisando para produzir as obras, o quanto tinha estudado para planejar as composições dos desenhos, bem como, as histórias/pesquisas que estavam por trás de cada obra.

A partir da conversa com o artista e do contato com algumas das obras da série *Anatomias Híbridas, inventando Eus*, convidamos os estudantes a falarem sobre as experiências vivenciadas com as obras da exposição e a visita do artista. O intuito não era tornar a atividade um método de avaliação por nota, mas sim, através das produções, das trocas/diálogos, averiguar ou analisar quais foram às relações criadas e os significados produzidos. Diante disto, os estudantes nos relataram que, “Essas composições, de homens e mulheres entre animais, fez a gente pensar de maneira surpreendente suas obras, ao refletir sobre o porquê das coisas, o sentido delas, a relação entre os homens e os animais...” (Estudante A). Ao analisar os relatos percebemos o impacto que a atividade causou nos estudantes. “Apreendi que cada pessoa tem o seu jeito de interpretar as obras e que todos estão certos.” (Estudante B). Ao mesmo tempo, acreditamos que os estudantes ampliaram o seu repertório cultural, o seu pensamento crítico, reflexivo, exercitando a sua alteridade, a partir do momento que tentaram entender o outro. “Também aprendi, que, o que nós enxergamos, talvez não seja o que outras pessoas enxergam. Por isso temos que ouvir o próximo, para entender melhor esse misterioso mundo da arte” (Estudante C). Entender que suas próprias interpretações das obras são importantes, aceitando que cada um tem seu ponto de vista, seu olhar,

Poder tocar nas obras e ver de perto cada pequeno detalhe, fez eu admirar ainda mais seu trabalho [...] suas obras me fazem pensar em mil coisas, em mil significados, eu acho que a arte tem um pouco de subjetividade, fazendo cada um ver algo diferente (Estudante D).

A educação, dentro dessa proposta, foi articulada de maneira flexível, no intento de envolver e potencializar o que os estudantes têm a contribuir, buscando criar relações com suas particularidades, com os diferentes repertórios da arte, sem ideias pré-determinadas, vindas dos docentes, mas que cada um pudesse criar seus próprios significados, repertórios e caminhos. Uma vez, que ao nos propormos a trabalhar com e a partir da abordagem edu(vo)cativa, como é tratado por Valle,

A tríade justaposta: *educativo, evocativo, cativo*, sugere, portanto, a ideia de conectividade, de ajuntamento, inclusivo, justificando-se pela experimentação a possibilidade de dar conta (ainda que provisoriamente) das experiências subjetivas e sensíveis com/a partir das artes - sobretudo da arte contemporânea (2019, p. 83).

Aspectos estes, que sugerem dos docentes atenção, onde o tema/imagem/obra/objeto é articulado como um artefato cultural que pode mobilizar os sentidos, dentro de um determinado conteúdo/temática. No entanto, para que isso seja possível, é importante que os docentes estejam adeptos a observar e acolher as particularidades de cada turma. Perceber as nuances, o que envolve/mobiliza os estudantes em seus diferentes contextos, seja no espaço escolar, no bairro, na cidade. Que tenha potência para evocar/ensinar/educar, movimento a memória, as lembranças, que gere criatividade, envolvimento e sentido.

Os estudos da cultura visual, assim como a abordagem edu(vo)cativa, mobilizam formas de compreensão e percepção de si e do mundo que estão além daquilo que pode estar em evidência na imagem/objeto/artefato. Pois, trata-se de como o educador potencializa essas imagens e não a imagem em si, de modo que o estudante se sinta motivado a adentrar na proposta como sujeito, se deixando envolver/ser envolvido, estabelecendo relações, criando afinidades consigo. Assim, por meio desta perspectiva, nos autorizamos a questionar os modos como vemos e propomos interação, contextualização, reflexão, a partir do que os estudantes nos trazem e do que levamos para as aulas de artes. Ao modo como articulamos os conteúdos com as relações individuais e temporais que fazem parte da individualidade do sujeito, propondo novas configurações, movimentos através de novas conexões. Ao adentrar no processo de evocação, nos percebemos cativados, sendo seduzidos, afetados, pois os sentidos se entrelaçam ao processo e dão significado ao aprendizado, ao conhecimento, a contextualização e a reflexão sobre a educação em arte, como instrumento da proposta edu(vo)cativa (VALLE, 2019).

## CONSIDERAÇÕES

A experiência relatada foi ampliada para outros planejamentos e práticas que envolveram as turmas em fazeres que relacionaram experiências plásticas com seu fazer cotidiano, e que a nós, docentes, nos provocaram a pesquisar e planejar a partir de um olhar sensível junto às turmas, sempre tendo o cuidado

de considerar os conteúdos a serem trabalhados, mas pensando em estratégias que os envolvessem, que dessem sentido. Conseguimos junto à escola organizar, para outros momentos; visitas a exposições e parcerias com artistas locais que fossem à escola conversar com os estudantes, assim como desenvolver projetos com outras disciplinas.

A ideia é que o ensino que guia as experiências relatadas não se represente como uma atividade dirigida a controlar ou determinar de maneira casual os resultados de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998). Mas, ao contrário, ele pode ser pensado como um potencializador para outras experiências, propostas e atividades. Que possamos ver em nossos estudantes, movimentos, envolvimento, que consigamos observar o que eles nos trazem, que pensemos em alternativas que dialoguem com a arte, com as obras, as imagens que possam ser relacionadas aos artefatos culturais e ao cotidiano, de modo a gerar significado. Que não sejamos docentes impositores de nossos saberes, mas que possamos ser mediadores de relações, de sentido com a arte.

As avaliações, as escritas, as trocas, diálogos com os estudantes e junto ao grupo do PIBID Artes Visuais/UFSM, nos oportunizaram momentos de reflexões, para pequenas fendas que foram sendo abertas no decorrer do processo ganhassem potência, em uma docência em constante *de vir*, e em formação, seja por parte da docente, seja pelos acadêmicos ou dos estudantes (FREIRE, 1996). Que ao nosso ver, não teriam sido percebidas e potencializadas como foram, se não fossem na troca com o coletivo, pelos diferentes olhares.

A perspectiva da cultura visual, e a abordagem edu(vo)cativa, problematizam nosso papel nos espaços educativos, no modo como nos propomos a trabalhar, nossas posturas, mediações, escolhas, mas acima de tudo, rever o dito, o feito, revisitar nossos caminhos, propostas, aulas, escritas e experiências. Acreditamos que tanto as metodologias, quanto nosso fazer compartilhado potencializaram nosso olhar, nossa sensibilidade e nos oportunizaram pensar coletivamente, movimentando múltiplos olhares, que coletivamente criaram e desenvolveram estratégias que um sujeito isolado teria dificuldade.

Os encontros de aprendizagem, em que imagens se constituíram práticas do sensível, movimentaram experiências interativas de trocas e compartilhamentos, acionando diferentes sentidos, que instigaram o protagonismo dos

estudantes, quando estes se sentiram agentes de seus aprendizados, na interação compartilhada com o grupo, nas trocas e contextualizações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

\_\_\_\_\_. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova cultura narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos (v.2) p. 31-49. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MARTINS, R. et. al. Entre subjetividades e aparatos pedagógicos: O que nos move a aprender? **Revista Visualidades**, Goiânia, v.11, n. 2, p.59-72, dez., 2013.

MARTINS, R. Porque e como falamos da cultura visual? **Revista Visualidades, Goiânia**, v. 4, n. 1/2, jan./dez. 2006.

MOSSI, C. P. **Um corpo sem órgãos, sobrejustaposições**: Quem a pesquisa [em educação] pensa que é? 2014. f. 124. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

VALLE, L. D. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Rev. Cad. Comum**, Santa Maria: v.24, n.1, art 11, p.3- 20, Jan/Abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/55088/pdf>. Acesso em: dez. 2020.

\_\_\_\_\_. A potência edu(vo)cativa da arte contemporânea: desafios e possibilidades. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37258>>. Acesso em: dez. de 2019.

\_\_\_\_\_. Entre anatomias e hibridismos: excessos e produção de sentido em artes visuais. In: ABREU, C. L. de (Org). **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia, GO: UFG/Núcleo Editorial FAV, 2018, p. 263-273. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LA\\_LUTIERE\\_VALLE\\_IISIPACV2018.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LA_LUTIERE_VALLE_IISIPACV2018.pdf)>. Acesso em abr. de 2020.



# A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE PROJETO DE ENSINO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

João Carlos de Oliveira<sup>42</sup>  
Lucas Guzzo dos Santos<sup>43</sup>  
Mariane Rezende Melazo<sup>44</sup>

## INTRODUÇÃO

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Paulo Freire, 1997).*

Este capítulo é resultante de um Projeto de Ensino<sup>45</sup> desenvolvido, em 2020, com os estudantes dos Cursos Técnicos em Controle Ambiental (TCA) e Meio Ambiente (TMA) da Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujos objetivos eram “Atender ao Programa Especial de Bolsas de Educação Básica e Profissional (PEBEP) e Promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional”, com a participação de bolsistas, por meio de monitoria, aqui no caso dos cursos de Física de Materiais, Letras e Química da UFU, durante as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE).

Normalmente para quem frequenta as escolas, novos saberes estão disponíveis, enquanto aprendizagens, que de acordo com Fernández (2001a),

Em toda aprendizagem, põe-se em jogo certa cota de temor, o qual nem sempre deve estar associado ao medo de mudança, mas aceito como próprio do encontro com a responsabilidade que a autoria supõe. O desafio com o

<sup>42</sup> Doutorado em Geografia (UFU). Professor do Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. CV: <http://lattes.cnpq.br/8306771766190744>

<sup>43</sup> Graduando em Letras Língua Portuguesa (UFU). CV: <http://lattes.cnpq.br/6338090600449745>

<sup>44</sup> Graduanda em Letras Língua Portuguesa (UFU). CV: <http://lattes.cnpq.br/6452062035637683>

<sup>45</sup> Denominado “ENSINO-APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E NECESSÁRIAS COM ESTUDANTES DA ÁREA AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS”, aprovado a partir do EDITAL PROGRAD N° 2/2020 (Processo n° 23117.043153/2020-91), EDITAL ESTES N° 3/2020 (Processo n° 23117.048319/2020-66), PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD), Diretoria de Ensino (DIREN), UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

encontro do novo e com o fazer-se responsável por tê-lo procurado é inerente à aprendizagem. Quando o outro dirige meu andar não me perguntará porque escolhi esse caminho. Se escolho e até construo meu próprio caminho ao andar, necessitarei explicar e explicar-me o porquê (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 34).

Mas, ir para a escola não assegura/garante, necessariamente, aprendizagens suficientes para protagonizar autoria e autonomia do pensamento. Isso porque, para Fernández (2001a, p. 92) “A autoria de pensar supõe e produz um sujeito inquieto”, o que muitas vezes as Escolas impedem (anulam) as inquietudes dos estudantes, por motivos óbvios, a Escola, junto com outras Instituições – Igreja, Família, representam o Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e institucionalizam o medo (proibições/restrições) aos estudantes, estes fogem das Escolas, mas voltam.

As aprendizagens, dependendo de quem está ao lado ou com os estudantes, aprisionam, adestram e/ou libertam, dentro ou fora das escolas, onde as experiências/vivências escolares deveriam ser sobre o quê, porquê, como se ensina, o que deveria e o que precisa ser ensinado, que tem uma relação direta com o AIE nas escolas, que podem ser ressignificados por meio do Modelo Andragógico.

Segundo Martins (2013), o modelo se baseia nos seguintes princípios:

- 1- Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo;
- 2- Autoconceito de aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir;
- 3- Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes;
- 4- Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia;
- 5- Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados para alguma aplicação e utilidade;
- 6- Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 145).

Este modelo tem uma relação direta com um grupo de estudantes e professores da ESTES e MUSEU, o que nos permite apontar que saberes escolares e formação docente são possibilidades e desafios, sendo percorridos no Projeto.

Projeto este, onde a formação docente (possibilidades e desafios), necessária desde as etapas iniciais e continuadas/permanentes, onde o professor tenha uma formação de “professor investigador”, que de acordo com Pereira (2006), se dá na relação entre saber escolar, saber docente e formação prática do professor, ou seja,

Os estudos, ao distinguirem as especificidades dos saberes científicos e dos saberes escolares, parecem contribuir para a desmistificação da ideia de que compete ao pesquisador produzir o conhecimento, resultados de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos (PEREIRA, 2006, p. 45).

Diante do que foi apontado por Pereira (2006, p. 45), em especial “(..) pesquisador produzir o conhecimento, resultados de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos”, trazemos as possibilidades e desafios neste trabalho em questão.

Primeira possibilidade, a ESTES, em sua trajetória desde 1972, acompanhou, na medida do possível, as práticas educativas, muito mais técnico-profissional (fazer), e aos poucos do que trazemos para este momento.

De acordo com Stutz (2009),

A história da ESTES é marcada por mudanças políticas, sociais no contexto regionais do/no Triângulo Mineiro. Mas em 1973, no final do período conhecido como “Milagre Econômico”, Uberlândia já tinha inaugurado três anos antes, o Hospital das Clínicas de Uberlândia (HCU), importante marco para a saúde da/na região. Foi neste contexto e visando suprir a necessidade de profissionais para o hospital (HCU), que médicos ligados à Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, hoje Faculdade de Medicina da UFU, criaram a Escola Auxiliar de Enfermagem, posteriormente Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas (ETECC), cujo nome homenageava o médico sanitário brasileiro que descreveu pela primeira vez a Doença de Chagas, desde seu agente biológico

até os sintomas manifestados nos pacientes. Em 1981, a escola passa a fazer parte da UFU. Na década de 1980, se consolidou como centro formador na área da saúde, ganhando cursos técnicos relacionados à Odontologia. Apenas em 1991 passou a ser denominada Escola Técnica de Saúde (ESTES) da UFU (STUTZ, 2009).

Os Cursos ofertados na ESTES/UFU<sup>46</sup>, são sete (07). Seis (06) na Modalidade Pós-Médio (Análises Clínicas - noturno, Controle Ambiental - noturno, Enfermagem - integral, Prótese - noturno, Saúde Bucal - noturno e Segurança do Trabalho - tarde e noturno). E, um (1), o Curso Técnico em Meio Ambiente - noturno, na Modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), único em Minas Gerais desde 2011, por meio de convênio da UFU com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), coordenado pela ESTES, em parceria com a Escola Estadual de Uberlândia (MUSEU). Os Componentes Curriculares do Ensino Médio são ofertados pela SEE, enquanto a ESTES oferece os Componentes Técnicos. O Curso é realizado nas dependências do MUSEU, mas também em diferentes lugares e situações pertinentes à formação dos estudantes e dos professores (estudo de meio, trabalho de campo, visitas técnicas).

Segunda possibilidade, o PROEJA atende ao Decreto N° 5.840 (13/07/2006), Ministério da Educação, onde no Art. 1º, instituindo, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, abrangendo os cursos na formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2004).

Primeiro desafio, a formação técnica-profissional se dá diante da cientificidade positivista na ciência, instrumento que legitima alguns processos produtivos de formação técnica, “falar pouco/menos e fazer mais/muito”, ideologia de dominação do pensamento e das ações. Para romper com essa formação de “falar e fazer”, há necessidades de diálogos e conexões de saberes com o que se pretende e/ou

---

<sup>46</sup> Para maiores informações sobre os Cursos Técnicos da Escola Técnica de Saúde, acessar <<http://www.estes.ufu.br/>>.

deve ser estudado numa formação de estudantes/profissionais, de compreensões e correlações entre os conteúdos e constituições históricas de formação humana.

Segundo desafio, manter os estudantes num ritmo de escolarização e frequência dentro da escola, o que é preciso romper com a visão simplista entre a formação acadêmica/professor e a realidade prática, evitando a ideia do docente como mero transmissor de conteúdos, ou seja, repensar “do como e o que ensinar”.

Por isso, este trabalho origina-se de um Projeto de Ensino, em função da pandemia do COVID 19, quando os estudantes estavam afastados dos espaços escolares, precisavam manter, minimamente, as atividades acadêmicas em dia, daí os protagonismos dos monitores diante do objetivo do Edital “Promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional”.

Segundo Pereira (2006)

O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história da ciência eom que trabalha e em que pontos se relacionam (PEREIRA, 2006, 47).

Pensando no que disse Pereira (2006, p. 47), foi o que nos motivou a realizar o Projeto, tendo um gupos de estudantes da Graduação, sendo monitores, mas mais do que isso, tornando-os “professores pesquisadores”, com e para os estudantes dos Cursos Técnicos, em que vivenciaram, de formas recíprocas, diferentes formas de ensinar e aprender “ensinante-aprendente”, sempre, na medida do possível, problematizando o que estava sendo “ensinado”, que já estava pronto.

Na perspectiva “ensinante-aprendente” percebemos estudantes mais confiantes no seu processo de aprendizagem; uma maior organização do seu pensamento nos fazeres escolares; o ensino-aprendizagens ficou mais focados nas dificuldades específicas, mas sempre de forma interdisciplinar, como “emancipação” dos sujeitos nos fazeres escolares e no seu mundo do trabalho.

Lógico que, o que fizemos não resolveram as demandas, mas apontaram alguns rumos, por isso importante destacar o que disse Fernández (2001b),

Intervir (vir entre). Interferir (ferir entre), ‘ferir’, herir em castelhano antigo e em português. Mesmo que, às vezes, necessitemos interferir, tendemos a que nossa intervenção seja da ordem de uma ‘intervenção’ (incluir outra versão), sem anular as outras possibilidades (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 35).

Por isso que, as reflexões de Fiorentini; Souza Jr; Melo (1998), acerca do professor reflexivo e/ou investigador, dizem que

O problema do distanciamento e estranhamento entre saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 311).

Pensando na ideia da “intervenção” ou “distanciamento e estranhamento”, algumas estratégias foram adotadas por alguns professores, tanto do MUSEU e da ESTES, utilizando tecnologias de comunicação (*whatsapp* e plataformas virtuais).

Neste sentido, Niskier (1997), nos chama a atenção de que:

A existência de recursos tecnológicos modernos não torna desprezível a relação ensino-aprendizagem que se processa na escola. Ela é o *locus* adequado para o desenvolvimento das inovações hoje oferecidas aos educadores. Em momento algum da história surgiram tantas oportunidades de acesso a equipamentos de alta tecnologia aplicados à tarefa pedagógica (NISKIER, 1997, p. 45).

Concordamos, em parte, pois alguns estudantes estavam preocupados com os conteúdos e a pandemia. Muito importante, mas não garante a autonomia e autoria do pensamento, que tem uma relação direta com o frequentar a sala de aula e ter o/a professor/a para passar os conteúdos, ou seja, entendem que ir para a escola é o suficiente para receber e “garantir” as informações, o que não é verdade. Outro grupo, que não consegue estabelecer conexões cognitivas

com o saber, bem como não usufruem, tampouco dominam os equipamentos de alta tecnologia aplicados às tarefas pedagógicas, esses apresentam ausências constantes.

Informação não gera, necessariamente, conhecimento, sendo necessário outro modelo de comunicação da informação, isto porque para ensinar-aprender (mobilizar saberes), há necessidade de uma “boa” comunicação, envolvendo agendas de prioridades, percepções de mundo, ressignificação de sentidos sociais, relações e repertórios interculturais; a/o docente precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimentos.

Dentro do contexto da comunicação e produção de conhecimento, trazemos a perspectiva da “Educomunicação”, que de acordo com Nogueira; Tonus (2010), o termo foi empregado pela primeira vez pelo filósofo da educação Mario Kaplun para referir-se à convergência entre as áreas de comunicação e educação.

Segundo Nogueira; Tonus (2010),

As atividades de educomunicação têm grande potencial na aprendizagem dos alunos e fortalecer a realização de tais atividades é uma contribuição para a sociedade, à medida que pode facilitar a preparação de crianças e jovens para os desafios ambientais que terão de enfrentar na vida adulta (NOGUEIRA; TONUS, 2010, p. 2).

Ainda para Nogueira; Tonus (2010, p. 5-6),

A antiga concepção de educação, baseada na transferência dos saberes aos alunos, encarando-os como receptores passivos, constitui um obstáculo para o educador que quiser usar a educomunicação, já que sua tarefa é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (NOGUEIRA; TONUS, 2010, p. 5-6).

Neste momento, utilizando as tecnologias do *whatsapp*, estivemos diante de novas formas de ensino-aprendizagens, desafiadoras, provocadoras, posturas que poderão ser chamadas de “paternalistas/assistencialistas”.

Não entendemos assim, afinal, na história da educação o ato de “cuidar” faz parte de um ato educativo, que denominamos de “conscientização/solidariedade”, ou seja, estar “ciente” de que é possível mudar uma determinada rea-

lidade para melhor, mesmo que as pessoas tenham dificuldades de reconhecer outro mundo melhor.

Para Freire (1980),

Conscientização é um teste de realidade, é um compromisso histórico, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. A conscientização é uma prática da libertação dos homens, é tomar posse da realidade. Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência é uma atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, libertando-o, o seu lugar para outro lugar, sem domesticá-lo, mas sim promover a libertação (FREIRE, 1980, p. 25-35).

Já Nogueira; Tonus (2010) afirmam que

A aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia. É nesse processo de geração de sentido que o professor se faz necessário, para provocar questionamentos que desencadeiem mudanças no comportamento dos alunos, (...) “não se pode falar em aprendizagem se não houver mudanças de conduta” (NOGUEIRA; TONUS, 2010, p. 6).

Assim, “As questões da educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade” (ARANHÁ, 2006, p. 24), que “No tratamento psicopedagógico, busca-se desenvolver ao sujeito a dimensão de seu poder de (escrever, saber e fazer) para que seu eu acredite em suas potencialidades” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 181).

A capacidade de aprender tem um lugar, de fala, de saber pensar, mas para saber pensar demanda o lugar dos sujeitos, sendo a escola uma fábrica de fracassados, em função do seu lugar institucional (AIE), com posicionamentos de “professores-ensinantes”, por meio de informações hegemônicas de ensinar.

Segundo Barros (2002), os “fracassos” são explicados por meio de duas teorias, com relação direta com os estudantes dos Cursos Técnicos.



Uma, é a Teoria da privação ou carência cultural, que Barros (2002), aponta:

Crianças que fazem parte das camadas sociais de baixa renda seria causado por sua privação ou carência cultural; elas não tiveram nem têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar; apresentam deficiência alimentar e nutricional; linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação, que foi chamada de “código restrito”, não dominam os códigos escolares. Por sua dificuldade em entender o que lê, vê e ouve, assimila mal as informações e tem dificuldade em formular opiniões e atitudes. A família da criança desprivilegiada transmite a ela ideias, costumes e fortes convicções sobre moral, punição, dieta, papel das mulheres na sociedade, valor da formação intelectual, etc (BARROS, 2002, p. 19).

Mas, para Freire (1987),

Nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser na sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem “homaniza-se” expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura (FREIRE, 1987, p. 19).

A outra, Teoria reprodutivista (a escola como produtora do fracasso escolar), que de acordo com Barros (2002),

Esta teoria foi apresentada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, em que acredita que o insucesso escolar; denominado de reprovação, desistência e fracasso escolar; não se decorre da “incapacidade para aprender”, mas sim da estrutura da escola. A escola é um aparelho ideológico do Estado, visando atender apenas aos interesses da classe social dominante, reforçar a divisão de classes sociais, de um lado, que dominam a estrutura de produção, a riqueza, o governo, o Estado, os trabalhadores e as classes oprimidas. A escola recebe, da classe dominante, a tarefa de “reproduzir” a hierarquia social. A maioria dos professores, porém, não percebe a sua participação nessa injustiça; atua sem compreender que a escola é instrumento que trata de modo desigual as classes sociais e que prejudica uma parte dos alunos. De certo modo, o professor, é tão vítima dessa realidade social do aluno (BARROS, 2002, p. 20-21).

Para Freire (1987), diante das “classes oprimidas”, diz que

A violência dos opressores, que os fazem também desumanizados, apesar de não se reconhecer, leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação. Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” debaixo da expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia”. Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar a sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (FREIRE, 1987, p. 30-32).

Como ampliação ao debate trazemos o que disse Gallo (1999) que propôs pensar uma educação transversal, não-disciplinar, a partir da categoria “rizoma”, tirada de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Para Gallo (1999) a transversalidade aparece nessa proposta como princípio regulador do poder-saber. No caso do poder, as relações são coletivas e não-hierárquicas. Em relação ao saber, a matriz do paradigma rizomático se dá sem hierarquias, com fluxos contínuos e múltiplos.

Diante destes cenários o objetivo principal do Projeto foi proporcionar atividades que fossem possíveis e passíveis de melhorar e/ou mudar o ensino-aprendizagens dos estudantes, tanto por parte dos bolsistas, bem como dos Cursos da Área Ambiental, durante o Ensino Remoto Emergencial.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para nós, “Toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podemos buscar novos referenciais” (MINAYO, 1994, p. 18).

O Projeto foi realizado semanalmente, entre agosto e dezembro de 2020, com a seleção de bolsistas, planejamento e realização de atividades com, apro-

ximadamente, 50 encontros, tendo dias e horários previamente agendados, onde seguíamos um cronograma para facilitar a organização do pensamento.

Com o retorno das aulas, em diferentes plataformas virtuais, a comunicação foi uma forma de estreitar os contatos com os estudantes, por meio de rodas de conversas e resolução de atividades escolares. Uma delas, grupos de *whatsapp*, além de manter os contatos, esclarecer os contextos que estamos vivendo diante da pandemia. A outra, usando uma plataforma virtual de comunicação, pelo menos uma vez por semana, continuando as demandas do *whatsapp* e, ver “face a face” das pessoas diante do novo cenário, a fim de manter os vínculos estabelecidos e possibilidades de trabalhar os conteúdos.

Mas percebemos algumas ausências de estudantes, em função de vários fatores, telefones estragados, não tem rede de internet que suportasse os acessos, não tem computador, não dominam as tecnologias, celulares/computadores de baixa capacidade, etc. Também tivemos problemas de conexões com internet!

No MUSEU foram os Programas de Estudo Tutorado (PET), constituídos em (7 cadernos, com conteúdos e exercícios) de apoio aos estudantes, elaborados pelos professores de cada componente curricular, diretrizes da SEE/MG. Na ESTES, com as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE), ações de ensino-aprendizagens, com a mediação dos recursos de plataformas digitais de comunicação e informação, permitindo continuidades do processo formativo e aproveitamento curricular, de forma voluntária (estudante/professor), de acordo com planos de ensino.

Houveram atendimentos individuais, dos bolsistas para/com os estudantes, com a finalidade de reforço escolar como auxílio nas resoluções dos exercícios e escritas. Mas durante a semana, os monitores tinham uma carga horária flexível para estudar os conteúdos de acordo com as demandas.

Um ponto a ser destacado para alguns estudantes (PROEJA), auxiliados de forma individual, é que são trabalhadores em diferentes ocupações; o que além de restringir, em algum momento, sua disponibilidade para a resolução das atividades escolares, dificultou no acompanhamento das rotinas escolares, logo, ocorreram as adequações de horários e dias, a fim de contornar tais obstáculos, de modo a estreitar, ainda que à distância, os vínculos, cumplicidades e resolução dos exercícios.

Mas, mesmo diante deste cenário, ao fim do projeto houve uma reunião para avaliação do que foi feito, com mensagens dos estudantes (Tabela 1).

Tabela 1 - Mensagens de Estudantes, 2020.

MENSAGENS DOS/AS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS PARA OS/AS BOLSISTAS	MENSAGENS DOS/AS BOLSISTAS PARA OS/AS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS
<p>[20:28, 17/12/2020]: Desde já agradeço a todos os monitores pela dedicação o carinho para com todos nós. Tenho muito orgulho de ter essa turma como professores que possamos continuar vencendo todos os obstáculos. Muito obrigada por tudo (ESTUDANTE A).</p> <p>[20:28, 17/12/2020]: Meu muito obrigado aos monitores de Química, Física e Português, que Deus o abençoe abundantemente, com muita Saúde, Paz, e novas realizações se concretizem para o ano Novo (ESTUDANTE B).</p> <p>[20:28, 17/12/2020]: Pandemia, um parágrafo único em nossa história de vida, de repente nos tornamos personagens de um filme assustador ou de conto misterioso. Nosso cotidiano foi transformado e fomos obrigados a aprender uma nova forma de viver e ainda estamos aprendendo, os capítulos ainda não acabaram, o roteiro continua... (ESTUDANTE C).</p> <p>[20:29, 17/12/2020]: “Heróis de verdade, não vestem capas. Eles ensinam”. Em nome da sala do primeiro T.M.A. agradeço a todos professores e estagiários (ESTUDANTE D).</p>	<p>[20:41, 17/12/2020]: Boa noite gente, tudo bem com vocês? Estou passando pra agradecer nossos encontros nesse semestre. Espero que tenha contribuído no conteúdo de química. Foram poucas monitorias e reuniões mas foi suficiente pra eu aprender com vocês. Tomara que podemos nos encontrar um dia. Bom final de ano e vem vacina. Foi um prazer (BOLSISTA QUÍMICA).</p> <p>[20:41, 17/12/2020]: Como bem nos lembra Paulo Freire: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Logo, pra além de me formar enquanto docente a partir das experiências compartilhadas pela professora Núbia, a quem faço as devidas referências por sua empatia e capacidade de adaptação às adversidades, bem como João “Criatura” com seu entusiasmo e fé inabaláveis, formei-me enquanto cidadão a partir do contato com cada um dos estudantes que compôs esse projeto, o qual me vejo como privilegiado pela oportunidade de participar. Agradeço demais aos meus mestres e mais ainda àqueles que se dispuseram a aprender comigo, e mais que isso, me ensinaram ainda mais sobre como ser gente! Como diria um bigodudo a quem admiro muito, o Paulo Leminski: “Nada é em vão, se não é bênção, se não é bênção é lição.” Digo com toda certeza que esse triste momento passará e nós passaremos como pessoas ainda melhores, mais empáticas e inabaláveis a qualquer desafio, que a nossos olhos calejados, não passarão de pequenos obstáculos que seremos capaz de transpor unidos e sempre mais fortes. Muito obrigado pela oportunidade! (BOLSISTA PORTUGUÊS).</p> <p>[20:42, 17/12/2020]: Boa noite a todos, desde já agradeço por essa experiência nova, ter o contato com todos vocês, espero que o projeto tenha sido proveitoso para todos. Desejo que o projeto se mantenha forte nos próximos anos virtual e presencialmente. Foi um prazer ter participado deste projeto, desejo sucesso a todos. Tenho que agradecer em especial ao professor João Carlos que fez possível esse projeto que me permitiu fazer parte dessa vivência. E agradecer aos alunos, pois sem eles, nada disso poderia ter sido possível (BOLSISTA FÍSICA).</p> <p>[20:43, 17/12/2020]: Antes de tudo, gostaria de agradecer imensamente ao professor João por essa oportunidade e por essa coordenação tão humana e empática. Minha admiração pela professora Núbia que trouxe-nos uma grande chance de aprender não só sobre o comportamento em sala de aula, mas também sobre a docência que é feita com amor, com dedicação, sentimentos que se percebem na postura de todos aqui presente. Agradeço também as colegas da física, da química, pelo trabalho em conjunto (BOLSISTA PORTUGUÊS).</p> <p>[20:43, 17/12/2020]: Que possamos nos encontrar em breve, todos bem e revigorados! Abraço aos colegas e mentores (BOLSISTA PORTUGUÊS).</p>

Fonte: PROJETO DE ENSINO, ESTES/UFU, 2020. Elaborado e Organizado: OS AUTORES, 2021.

Ao longo do projeto, mesmo com limitações mencionadas, obtivemos resultados importantes, com destaques para o caráter interdisciplinar/transversal, visando à formação acadêmica de qualidade, ética e cidadã; estímulos à melhoria do ensino por meio de novas práticas e experiências pedagógicas, propostas pelos bolsistas de acordo com a realidade social dos estudantes, ampliando a capacidade intelectual; estímulos à capacidade crítica dos estudantes perante a nossa sociedade, diante dos desafios, gerados durante a pandemia e execução de suas atividades.

Dessa forma lembramos “Por que a educação escolar?, que para o filósofo Kant, cujas ideias aplicáveis à realidade dos nossos dias, o homem só se torna homem pela educação” (NISKIER, 1997, p. 42)

As atividades pensadas e realizadas ressignificaram a concepção de formação docente por parte dos estudantes bolsistas, onde todos perceberam que, sobretudo, em condições tão adversas, nunca dantes enfrentadas em estado pandêmico, viver um “novo normal”, nos colocou diante de experiências individuais e coletivas, visando, antes de qualquer coisa, o atendimento às necessidades dos sujeitos participantes, sublinhando suas potencialidades frente às incertezas de um amanhã desconhecido.

## CONSIDERAÇÕES

Ao final podemos dizer que valeu a pena a execução do Projeto, mesmo com tantas limitações, sejam nas resoluções dos exercícios, ou nos usos das tecnologias. Os contatos pelas plataformas virtuais permitiram a sensibilização e mobilização de todos/as envolvidos/as, mas percebemos algumas ausências de estudantes, em função de vários fatores que foram mencionados, comprometendo os seus fazeres.

Podemos dizer que, minimamente, as atividades propostas e realizadas, permitiram que as aprendizagens, naquele momento, fossem significativas, principalmente com os estudantes da Graduação, exercendo as autorias e autonomias. Já do lado dos estudantes dos Cursos Técnicos vivenciaram, mesmo sabendo que do outro lado os monitores eram estudantes, momentos de diálogos de saber fazer e ampliando as relações inter/intrapessoais e interculturais.

Os resultados permitiram de um lado, refletir sobre os desafios do processo de formação de professores; do outro, a importância das atitudes investigativas e críticas em relação à prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. SP: Moderna, 2006.
- BARROS, C. S. G. **Psicologia e construtivismo**. SP: Ática, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível : <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs\\_proeja.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf)> Acesso: novembro de 2011.
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J. De; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs). **Cartografias dos trabalhos docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas (SP): Mercado de Letras, 1999, p. 307-335.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. SP: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. RJ: Paz e Terra, 1997.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 17-41.
- MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013, v. 12, n. 1, p. 143-153.
- MINAYO, M. C. de S. (orga.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NISKIER, A. **A educação na virada do século**. RJ: Expressão e Cultura, 1997.

NOGUEIRA, D.; TONUS, M. Fortalecendo as bases teóricas para uma pesquisa sobre educomunicação e meio ambiente. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, RS, 2-6 set. 2010. Disponível:<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0571-1.pdf>>. Acesso: 25/2/2011.

PEREIRA, Júlio Eemílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STUTZ, B. L. Técnico em enfermagem no município de Uberlândia: a construção histórica de uma profissão e a primeira instituição escolar. **Tese**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA<sup>47</sup>

Reginaldo Peixoto<sup>48</sup>

Olinda Rodrigues Magalhães<sup>49</sup>

Thauane Cristine Branquinho Pereira<sup>50</sup>

Joaquim Donizete de Matos<sup>51</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância – EaD tem sido uma modalidade de ensino bastante utilizada no Brasil, tanto no âmbito da educação superior quanto em outros níveis, dadas suas especificidades que contribuem para o acesso em diferentes espaços e tempos, o que não exige que os seus participantes estejam em uma sala de aula real e sim virtual.

A história da EaD revela que a mesma se utilizou de diferentes ferramentas tecnológicas e, no Brasil, a mesma se iniciou utilizando as correspondências, passou pela radiodifusão, a TV, até chegar ao modelo que conhecemos atualmente, o da internet e, considerando que vários equipamentos podem garantir o acesso às redes digitais, isso tem ajudado a garantir a inserção de muitas pessoas ao mundo do conhecimento, pois o acesso à internet não depende só e unicamente de computadores, mas outros equipamentos como o aparelho de celular.

No que diz respeito à formação de professores, a EaD também tem contribuído para a disseminação de cursos, tanto em nível inicial, quanto de continuado. Por isso, muitas políticas educacionais tem lançado mão dessa ferramenta numa perspectiva de reduzir as desigualdades sociais, contribuir com

---

<sup>47</sup> Texto publicado com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEMS.

<sup>48</sup> Doutor em Educação, Arte e História da Cultura. Professor do curso de Pedagogia e Mestrado em Educação (UEMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7452-7962>

<sup>49</sup> Mestranda em Educação (UEMS). Professora da rede Estadual de Educação Básica-MS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7235-0526>

<sup>50</sup> Mestranda em Educação (UEMS). Bolsista PIBAP/UEMS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1891-0227>

<sup>51</sup> Mestrando em Educação. Professor da rede Estadual de Educação Básica-MS. Coordenador UAB (Aparecida do Taboado-MS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0114-4917>



a profissionalização, principalmente para regiões com maior deficiência, assim como garantir a ampliação do conhecimento para aqueles que já são formados.

No tocante às políticas de formação de professores, o estudo aqui apresentado apresentará a UAB – Universidade Aberta do Brasil, como um sistema de redes de Educação a Distância em parcerias entre o governo Federal, os estaduais e municipais, de modo que o ensino superior possa ser mais democratizado e resolva os problemas de mão de obra e profissionalização em regiões distantes dos grandes centros onde estão a maioria das instituições de ensino superior.

Dessa forma, por meio das três seções que compõem esse texto, pretendemos afirmar que a EaD é uma boa alternativa para a inclusão social e para a formação de professores, mas que precisa ser compreendida com responsabilidades, tanto pelas políticas educacionais, quanto por seus sujeitos. Ao contrário, servirá apenas para o cômputo de números, quando não se efetivar com qualidade e melhores investimentos.

## **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS**

Atualmente, diante da realidade caracterizada por um mercado cada dia mais exigente com a qualificação profissional e, por outro lado, pela “falta de tempo” que impera na luta cotidiana pela sobrevivência na sociedade capitalista, a Educação a Distância - EaD pode ser uma alternativa para contribuir com a democratização do ensino, uma vez que possibilita a interação entre pessoas que não se encontram unidas nos mesmos espaços e tempos.

A EaD não é uma modalidade de ensino nova, mas está crescendo exponencialmente devido ao surgimento da sociedade que cada vez mais se insere em processos de comunicação e informação por meio de ferramentas tecnológicas digitais. Dessa forma, a sociedade demanda cada vez mais novas habilidades e conhecimentos por parte da força produtiva, assim como novos “produtos” do sistema (novas profissões, interdisciplinaridade, etc.). Somente a educação presencial não dá mais conta dessa demanda, pois possui limites e problemas que são históricos, como no caso do acesso. (HERMINDA, BONFIM, 2006, p. 167).

O ensino a distância (EaD) já era presente na realidade de alguns países, incluindo o Brasil, muito antes das novas tecnologias midiáticas como: internet,

celulares, videoconferências entre outros. Assim como em outros países, aqui no Brasil se utilizou das correspondências, do rádio, da televisão, do telefone e, nas últimas décadas, da internet.

Em 1900, na cidade do Rio de Janeiro já existiam cursos de datilografia por correspondência, divulgados por meio de jornais em circulação da época. (VILLELA, MESQUITA, 2018, p. 1-2). Isso demonstra que a EaD, em sua história, se ocupou de formar pessoas, conforme a demanda do mercado. Os cursos eram ofertados principalmente a pessoas que estavam em busca de um emprego.

No período de 1904 chegou ao Brasil uma filial das escolas norte-americanas, denominada “Escolas Internacionais”, o ensino era realizado por meios de correspondências entre professores e alunos. No Rio de Janeiro, no ano de 1923 é fundada a Rádio Sociedade, a qual partiu de iniciativa privada e obteve êxito ao transmitir programas com finalidades educativas. (VILLELA, MESQUITA, 2018).

De acordo com Castro (2015) no início da década de 1960 a Ead foi mediada principalmente pelo rádio, porém, ainda que tenham atingido o objetivo, as rádios educativas foram perdendo espaço, devido aos interesses de emissoras privadas e a sua extensão com finalidade estritamente comercial. A volta do ensino a distância por meio da radiodifusão somente aconteceu na contemporaneidade, quando o rádio se associou à tecnologia da internet.

Até os anos 90 o rádio e a televisão se encarregavam de transmitir conteúdos educativos, porém, a partir deste período não era mais obrigação das emissoras destinar horas de suas programações para este fim, as empresas relataram na época que com auxílio da internet os programas voltados para o ensino e aprendizagem ganhariam um alcance maior pelos alunos de acordo com a disponibilidade de seus horários. (CASTRO, 2015, p. 48)

De acordo com Castro (2015), se as “velhas mídias” foram importantes para impulsionar a EaD no Brasil, somente com a popularização da internet essa modalidade de ensino passa, de fato, a se consolidar no país. Por intermédio das universidades, foram instalados os primeiros computadores no Brasil na década de 70. Nos primórdios, os equipamentos eram enormes e caros. Com o tempo, foram se modernizando, e tanto possuir uma máquina quanto ter acesso à internet tornaram-se mais baratos, ampliando o ensino a distância

por meio das possibilidades de maior acesso a equipamentos ligados a rede de computadores.

Castro (2015) aponta a importância de mencionar o ano de 2005 e a criação da UaB (Universidade aberta do Brasil), surgida de uma parceria entre o MEC, estados e municípios com o objetivo de integrar cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância, principalmente no campo de formação de professores.

Para Herminda e Bonfim (2006, p. 167), a oferta de educação na modalidade à distância pode contribuir para atender às demandas educacionais urgentes, tais como a formação ou capacitação de docentes para a educação básica, entre outros profissionais, bem como a formação continuada, em especial no interior do país, onde as dificuldades de acesso ao ensino têm sido historicamente observadas como um grande desafio. Embora a EaD demande uma responsabilidade maior do aluno, pois este deve redobrar seus esforços para alcançar um nível significativo de aprendizagem, apresenta uma série de vantagens, como interatividade, flexibilidade de horário e autonomia (o aluno pode definir seu próprio ritmo de estudo).

Ao analisar as conjunturas políticas sobre a EaD, Herminda e Bonfim (2006, p. 174) afirmam que a EaD teve sua regulamentação por meio da LDBEN 9394/96 e foi sendo alterada aos longos dos anos, devidos às novas necessidades que surgiram desde a década de 1990. As autoras lembram que, embora a EaD traga algumas contribuições para democratizar a educação brasileira, certamente traz consigo também inúmeros desafios e problemáticas que devem ser analisados e, de melhor forma, possam contribuir para a democratização social do conhecimento. Ainda na fala das autoras, a educação brasileira necessita de transformações significativas, capazes de atender à demanda cada vez maior de pessoas que, condicionadas a uma intensa jornada de trabalho, precisam de outras alternativas de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a EaD vem, de certa forma, atender e contribuir para modificações desse cenário.

Arruda e Arruda (2015, p. 334) concordam com Herminda e Bonfim (2006) e advertem que “não basta oferecer um título na modalidade à distância, caso este seja pensado sob um olhar de diminuição de custos e ampliação do número de formandos, situação que ainda predomina sob a forma de expansão

da EaD pública por meio do sistema UAB.” A expansão da inclusão na educação precisa de ações planejadas e melhores investimentos, pois ao contrário não surtirá grandes efeitos, principalmente quanto à sua qualidade.

Dessa forma, a EaD deve ter uma organização sólida, que envolva ensino, pesquisa e extensão, uma clareza quanto ao papel dos diferentes profissionais envolvidos, bem como um amplo processo de institucionalização, para que ela deixe de ser considerada política emergencial. (ARRUDA e ARRUDA, 2015, p. 334).

Com os avanços obtidos ao longo dos anos, é possível considerar os pontos positivos que a EaD proporcionou para o avanço do ensino e aprendizagem, principalmente para estudantes de baixa renda que até a disseminação da internet não tinham a oportunidade de frequentar uma instituição de ensino, embora nossa intenção não seja negar que nessa modalidade, como em qualquer outra, são vislumbradas algumas fragilidades. Como por exemplo a formação de professores adequada para o ensino EaD, as dificuldades no ambiente escolar com acesso à internet ou a quantidade restrita de computadores oferecidas para o ensino nas instituições, e também o fato de nem todos os alunos possuírem um aparelho com acesso à internet em suas casas.

Atualmente, a EaD tem servido como uma ferramenta para auxiliar as políticas de formação de professores, por isso, está a serviço de muitas instituições e de muitos docentes, contribuindo para a disseminação do conhecimento, no entanto, precisa ser assumida com muita responsabilidade e melhores investimentos.

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino que tem se tornado cada vez mais comum em nossa realidade, pois dispõe de grande diversificação das instituições formadoras de professores, flexibilização do perfil, horários, espaços alternativos e ações estratégicas que buscam adequá-los às novas necessidades do mercado de trabalho.

Esse conceito de Educação a Distância no Brasil, define-se no Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017, p. 01):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avalia-

ção compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Como preceitua o excerto, a educação a distância é uma modalidade de ensino que possui espaços virtuais de aprendizagem como espaços de interação entre professores e estudantes, por isso, não exige que os mesmos estejam no mesmo espaço e tempo. Tal processo é mediado pelo uso das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação, como por exemplo a internet, os aparelhos de celulares, etc. Os softwares também são determinantes para o bom funcionamento dos equipamentos, pois as indústrias que os produzem podem fazer com maior ou menor qualidade.

A EaD apresenta-se como um sistema autônomo que consegue garantir um ensino-aprendizagem em seus diversos níveis, modalidades e especificidades de ensino, no entanto, assim como no ensino presencial, requer planejamento, avaliação, acompanhamento e a utilização de diferentes metodologias para que cumpra sua função formativa com eficiência (BRASIL, 2017).

Em relação a formação inicial de professores o documento referência da Conferência Nacional de Educação realizada em 2010 (CONAE, 2010), pressupõe que essa formação deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos professores leigos que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos professores de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, os quais possuem apenas a formação em nível médio.

O artigo 5º da Resolução 02/2015-CNE estabelece a formação dos profissionais da educação como sendo um processo emancipatório e permanente, pautados na especificidade das práticas educativas, inclusive, que dialogue entre a teoria e a prática. Para dar conta desse pressuposto, uma das ferramentas predispostas é a Educação a Distância, conforme apregoa:

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes (BRASIL, 2015, p. 06).

De acordo com o excerto, a formação de professores precisa dialogar com as mudanças que vem ocorrendo na sociedade, tanto nas questões humanas quanto ao uso das diferentes tecnologias. Por isso, apesar de que os indicativos da Conae 2010 orientem para a utilização da EaD em casos excepcionais, o documento citado explicita essa via como sendo uma das possibilidades de democratizar a formação inicial e continuada, primando assim por melhores processos de escolarização dos alunos e atuação docente.

O Banco Mundial (BM), em suas políticas e planos educativos também vem interferindo no processo de formação de professores, pois desaconselha o investimento em formação inicial e recomenda que se priorize a capacitação em serviço na modalidade EAD, conforme afirma

A análise da atual política educacional de formação de professores no Brasil demonstra grande semelhança entre as decisões dos gestores do sistema educacional e as propostas de formação de professores presentes nos documentos de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial como, por exemplo, aligeiramento na formação, privilegiamento da formação continuada, desprezo da formação inicial na universidade e uso da educação a distância (EAD) (TOSCHI, 2000, p. 76).

De acordo com a autora do excerto essas orientações tornam a formação inicial de professores ainda mais frágil, pois as políticas educacionais possuem interesses próprios. É preciso ter cuidado com a modalidade EaD e sua formação oferecida, pois segundo Barreto (2011) podemos estar apenas fazendo uma transposição de métodos tradicionais e adotando velhos paradigmas educacionais aos novos ambientes de aprendizagem – virtuais. Há que se pensar em democratização do ensino superior e qualidade ao mesmo tempo, ao contrário, a EaD cumprirá as demandas de inclusão e acesso, mas evidenciará ainda mais fragilidades na sua atuação.

De forma mais clara, a Resolução nº 2/2019-CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em seu Art15, § 6º estabelece uma parte da formação presencial de 400 horas, mesmo em cursos de EaD. tal carga horária se refere aos componentes práticos como o estágio curricular (BRASIL, 2019).

Ao tratar da formação inicial, essa resolução apresenta a restrição ao uso da modalidade de Ensino a Distância (EAD) para o componente curricular prático. Das 3.200 horas de carga horária total dos cursos de formação de professores, as novas diretrizes dizem que 800 horas são dedicadas à prática pedagógica, que devem ser trabalhadas de forma presencial. Assim, os cursos na modalidade de EAD terão, pelo menos, 25% da carga horária presencial.

Dessa forma, a Educação a Distância, ainda que se apresente como uma forma mais fácil e rápida de percursos formativos, precisa ser considerada integralmente e levada a sério e, no campo da formação de docentes, ainda que existam controversas, pode ser uma ferramenta de acesso, democratização e resolução de problemas acentuados nas políticas educacionais – como a formação de professores por exemplo.

## **A UAB - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: CRIAÇÃO E EXPANSÃO**

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema voltado para o desenvolvimento da educação na modalidade a distância, cuja finalidade é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior em todo o país. Ela é composta por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), os quais ofertam cursos superiores e gratuitos, para as diversas camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária presencial (BRASIL, 2006).

O atual sistema foi instituído por meio do Decreto Federal N° 5.800, de 08 de junho de 2006, que possui os seguintes objetivos:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Como podemos observar, os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Mas todo público em geral pode ser atendido pelo sistema UAB.

Esse modelo de Educação a Distância - EaD tem amparo legal no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e regulamentado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017). Nesse contexto, tanto a EaD como a UAB nos parecem ser uma alternativa para a implementação de políticas educacionais que vislumbram a formação de professores, tanto pela dinâmica que possibilita a presença de professores e alunos no mesmo espaço (virtual) em diferentes tempos, quanto pelo uso de ferramentas tecnológicas como o computador e o celular, por exemplo.

Com a colaboração entre a União, Estados e Municípios, a UAB garante a presença da Universidade Pública no interior do país e contribui principalmente para o alcance da meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), a qual estabelece uma política nacional de formação de professores e a garantia de que todos os docentes da educação básica possuam o ensino superior até o final da chamada década da educação.

Conforme dados atualizados na plataforma - O Observatório do PNE, de 2014 a 2020 o percentual de professores da educação básica com ensino superior saltou de 76,2% para 85,3%, embora o percentual de professores da educação básica que possuem formação na área em que lecionam ainda é bastante baixo, sendo de 56,8% para docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e apenas 20,5% para os docentes do Ensino Médio (OBSERVATÓRIO do PNE, 2020). Dessa forma, torna-se cada vez mais imprescindível a oferta de cursos de formação docente nas diversas áreas de ensino pelo sistema UAB.



A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma importante alternativa para democratização do atendimento das demandas por educação superior geradas a partir de assimetrias educacionais em relação à oferta de formação inicial e continuada no Brasil. Por esta razão, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece políticas estratégicas para universalizar o acesso ao ensino superior e descentralizar a oferta nos grandes centros urbanos, promovendo uma mobilização acadêmica e técnica e fortalecendo as estruturas educacionais do interior do país (BRASIL, 2020).

Dada a especificidade da EaD, nos parece ser um ponto positivo os modelos utilizados pela UAB porque permitem ao acadêmico estudar de qualquer lugar e realizar suas atividades nas horas disponíveis, sem ter a mesma rigidez do horário e local do ensino presencial. Desta forma, torna-se um atrativo maior, que oportunizam aqueles que possuem tempo restrito e dificuldades para se deslocar em longas distâncias, para sua formação inicial e continuada de nível superior (GIOLO, 2008).

Atualmente, conforme dados disponibilizados na plataforma SisUAB pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é integrado por 132 (cento e trinta e duas) Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e conta com 848 (oitocentos e quarenta e oito) Polos de Apoio Presencial aptos, distribuídos em todas as unidades da Federação e oferece, prioritariamente, cursos de licenciatura e formação continuada para professores da educação básica. Desde a sua implementação, em 2006, até o mês de abril de 2020, o sistema UAB já matriculou 883.109 (oitocentos e oitenta e três mil e cento e nove) alunos. Destes, 272.192 (duzentos e setenta e dois mil, cento e noventa e dois) alunos já concluíram os estudos e se formaram. Atualmente existem 117.188 (cento e dezessete mil, cento e oitenta e oito) alunos cursando os mais de 500 (quinhentos) cursos em andamento (BRASIL, 2020).

Em março de 2018, a CAPES lançou edital nº 05/2018, com mais 100.000 (cem mil) vagas de cursos de educação superior. Em atendimento à política nacional de formação de professores, ao menos 70% (setenta por cento) das vagas são destinadas especificamente aos cursos de formação dos docentes,

mas em virtude das medidas emergenciais sugeridas pelos órgãos de saúde, devido a pandemia causada pelo COVID-19, a CAPES autorizou as IPES a prorrogarem, para 31 de agosto, o processo seletivo e o início das aulas para as novas turmas nos cursos previstos a partir do edital nº 05/2018. As demais turmas em andamento continuam com atividades regulares, porém com suspensão dos momentos presenciais, sendo esses realizados de forma virtual (BRASIL, 2020).

Como podemos observar, o Sistema UAB é responsável pela formação inicial e continuada de milhares de profissionais, preferencialmente professores, nas diversas áreas do conhecimento, visando ensino ofertado de forma gratuita, na modalidade de educação a distância, pelas diversas Instituições Públicas de Ensino Superior em todo o país.

Vale ainda ressaltar que um grande número de professores já se formou e se especializou pelo Sistema UAB, que continua sendo um viável sistema de ensino para a formação inicial e continuada em nível superior na modalidade de EaD, principalmente porque chega a comunidades mais longínquas e porque pressupõe a democratização do acesso ao conhecimento, no entanto, qualquer sistema de educação precisa ser repensado, e realinhado às atuais necessidades sociais de tempo em tempo, ao contrário, pode se tornar obsoleto e ineficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse trabalho com o propósito de discutir a Educação a Distância e as suas contribuições para a formação de professores no Brasil, tanto na perspectiva da formação inicial, como da formação continuada. Para isso, apresentamos, primeiramente, alguns aspectos históricos sobre tal modalidade de ensino no Brasil.

A EaD no Brasil, assim como em outros países, utilizou de várias ferramentas para se firmar enquanto modalidade de ensino: correspondências, rádio, televisão e, nas últimas décadas, se popularizou por meio da internet, o que tem proporcionado maior inclusão e acesso ao ensino superior, principalmente das classes trabalhadoras e populações que habitam as regiões mais distantes dos grandes centros.

Ainda que a formação de professores por meio da EaD levanta algumas suspeitas, como de qualidade, podemos admitir que é uma modalidade de ensino

dinâmica, democrática e muito flexível, pois alcança diferentes comunidades, grupos sociais e profissionais de todas as áreas do conhecimento, inclusive no campo da educação, onde a busca por novos conhecimentos é uma constante na vida do professor.

Outro ponto discutido no texto foi a expansão da EaD através da Universidade Aberta do Brasil – UAB, um sistema que envolve diversas instituições e atores brasileiros e, desde a sua criação em 2006, já formou mais de 270.000 brasileiros. Isso quer dizer que a UAB tem sido propulsora tanto de formação, como de desenvolvimento de pequenas regiões, principalmente.

A formação de professores em nível inicial e continuada no Brasil representa um grande desafio para as políticas educacionais, há problemas de várias ordens: o uso das ferramentas tecnológicas por parte dos docentes, os espaços para a formação nos ambientes de trabalho, o diálogo entre os cursos ofertados e as necessidades diárias dos professores, etc. Várias são as ações que o Ministério da Educação vem desenvolvendo para fortalecer essa prática e contribuir com melhores processos de ensino e aprendizagem, no entanto, qualquer ferramenta que seja utilizada, necessita planejamento, investimentos e avaliação, ao contrário, seja por meio da EaD ou não, pode não cumprir sua função.

Por tudo isso, defendemos que a formação de professores utilize diferentes metodologias, inclusive a Educação a Distância, no entanto, exige cuidados tanto por parte dos seus gestores, quanto dos seus participantes.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 321-338, julho-setembro 2015.

CASTRO, Fernanda Carla. Marcos históricos da EaD no Brasil e os novos paradigmas da prática educativa. **Educ. a Distância, Revista Batatais**, v. 5, n. 2, p. 43-54, 2015. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/391.pdf&arquivo=sumario3.pdf>. Acesso em 15 maio 2020.

HERMINDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. Educação a distância: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166-181, agosto de 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf). Acesso em 25 maio 2020.

VILLELA, Ana Paula; MESQUITA, Vânia Santos. Educação a Distância: História no Brasil. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**. Online. 17 a 28 de agosto. Ufscar, São Carlos SP, 2018, p. 1-7. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/49/55/>. Acesso em 10 maio 2020.

BARRETO, E. S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 27(1), 39-52. (2011, janeiro/abril). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19966/11597>. Acesso em 15 maio 2020.

BRASIL, **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em 10 abril 2020.

BRASIL. CNE. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em 24 fevereiro 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.800, de 08 de junho de 2006 - dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 12 abril 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>. Acesso em 18 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em 18 abril 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 18 abril 2020.

BRASIL. MEC. **Formação de professores**. Portal do Ministério da educação, notícias de 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores). Acesso em 20 maio 2020.

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 18 abril 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 01 fevereiro 2020.

BRASIL. UAB. **Sistema de informação da Universidade Aberta do Brasil** –*SisUAB*. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em 20 maio 2020.

BRASIL/MEC. CONAE 2010. **Documento final da Conferência Nacional de educação 2010**. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf). Acesso em 10 abril 2020.

GIOLO Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>. Acesso em 14 maio 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Todos pela educação**. Disponível em: <https://www.obser-vatoriodopne.org.br/home/15/42/#a-plataforma>. Acesso em 10 maio 2020.

TOSCHI, Mirza S. **Formação de professores e TV Escola**. Revista Nexos – estudos em Comunicação e Educação. São Paulo: Anhembi Morumbi, ano IV, n° 7 – 2°. Semestre /2000. Número especial sobre Educação a distância – tendências e desafios. p. 73-86.

# MOTIVAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM E FAZEM OS FORMADORES DE PROFESSORES

Raquel Livia Nascimento Rodrigues<sup>52</sup>

## INTRODUÇÃO

Motivação, segundo a etimologia da palavra (CUNHA. 2007), está relacionada aos atos e efeitos do *mover*: advém dos termos latinos *motus* (movido) e *motio* (movimento). Todorov e Moreira (2005) apresentam mais de duas dezenas de definições para motivo e motivação encontradas em compêndios de Psicologia, dentre as quais destaca-se as seguintes:

“Um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado”. (KRENCH e CRUTCHFIELD, 1959, p. 272)

“Motivação: o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos”. (DEESE, 1964, p. 404)

“Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estado de motivação. Motivação é um sentimento interno é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa”. (ROGERS, LUDINGTON e GRAHAM, 1997, p. 2)

Entende-se que, como nestas definições, na Educação a motivação está relacionada aos elementos que estimulam as pessoas a realizarem determinadas ações e nelas persistirem até atingirem os seus propósitos.

## PESQUISAR SOBRE A MOTIVAÇÃO DOCENTE

Os resultados advindos de pesquisas realizadas, bem como as impressões que se tem ao dialogar com outros professores sobre a realidade da prática docente, contribuem para formar esse sentimento de uma necessidade de mudanças. Nesse contexto, por que estudar sobre a motivação? Por que estudar sobre a motivação docente?

Buscando responder a essas questões, pensa-se que refletir sobre os aspectos relacionados à motivação na Educação é um dos caminhos para a

<sup>52</sup> Mestrado em Educação e Docência (UFMG). Professora da rede particular de ensino.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3452145145628778>

promoção de necessárias adequações nos processos de ensino e aprendizagem em geral. Como diz Pereira (2010), uma pesquisa sobre os motivos que permeiam a prática docente visa, primordialmente, buscar possibilidades e entendimentos que contribuam para a transformação da realidade onde essa prática se desenvolve.

Mesmo havendo pesquisas que tratam o tema motivação, o que certamente considera-se de grande valor, defende-se, assim como Davoglio e Santos (2017), que discutir (mais) a motivação em relação à docência é urgente, visto que “essa motivação não vem ocupando significativamente o interesse acadêmico”.

Nesse sentido, entende-se que este trabalho pode contribuir para as discussões na área, ao tratar da motivação docente sob a perspectiva de formadores de professores. Parte-se da conjectura de que a fase da formação inicial para a docência é de extrema importância nesse contexto e que o ensinar-aprender está intrinsecamente ligado à motivação de docentes e discentes:

(...) a fase de formação inicial é de extrema importância, sendo muitas vezes quase que determinante para o pleno desenvolvimento da motivação para a futura prática docente, podendo incidir inclusive em questões como mal/bem-estar docente, níveis de autoimagem e autoestima, entendimento de que é primordial compreender a relevância de autorrealização e compreensão de necessidade de autoformação constante, interinfluentes entre si, tanto na vida pessoal como na profissional. (SAMPAIO; BAEZ, 2014, p. 2)

E o que dizem e fazem formadores de professores a respeito desse cenário? Como nos provoca Ferreira (2003), como eles agem frente aos futuros professores para que se sintam motivados a ingressarem em uma carreira muitas vezes estigmatizada? O que fazem os formadores de professores para que os então discentes, além de preparados academicamente, também saiam motivados? Como contribuem para que esses futuros docentes: encarem a profissão; articulem seus desejos; permaneçam nessas atividades, ainda que possuam outras opções; e desenvolvam projetos nos quais a docência ocupa um lugar central?

Para que tais questões sejam consideradas e discutidas, o presente trabalho, então, propõe-se a olhar para a formação docente de professores, buscando, por meio de uma discussão sobre o tema motivação, colher subsídios

para entender como esses sujeitos, com perfis e trajetórias diversificadas, contribuem para que a formação docente de outros sujeitos e o ensino e a aprendizagem possam ser melhores.

Os dados da pesquisa foram construídos a partir das falas de professores formadores de professores, captadas por meio de entrevistas semiestruturadas.

O corpus de entrevistados foi composto por sete professores que atuam na Educação Superior e que lecionam em cursos de Licenciatura de duas grandes universidades mineiras. O grupo foi constituído por seis professores e uma professora. Quanto à diversidade acerca das experiências profissionais, havia professores que atuavam há pouco tempo na docência superior, bem como aqueles que já atuavam há vários anos. Dentre os entrevistados, havia desde especialistas até pós-doutores. O professor mais jovem possuía 37 anos e o mais maduro, cerca de 80 anos.

.Por meio de questões curtas e diretas, buscou-se conhecer mais sobre esses formadores, sobre a constituição de suas subjetividades e sobre os seus trabalhos feitos junto aos futuros professores, especialmente no que se referiam ao tema desta pesquisa.

Com base no processo de análise textual discursiva e a partir das transcrições das entrevistas semiestruturadas, três categorias emergiram:

- Constituição dos sujeitos formadores.
- Motivos para a ação docente dos futuros professores conforme os formadores.
- Motivação dos formadores.

Para que haja uma análise destas categorias, excertos selecionados das entrevistas serão aqui evidenciados. Assume-se que tal exame é limitado, mas acredita-se que de alguma forma possa haver uma contribuição na área.

## **CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS FORMADORES**

Os professores formadores destacaram que, em algum momento de suas trajetórias, um professor fez diferença em suas vidas, seja incentivando-os a serem professores, seja sendo exemplos de profissionais docentes:



“(…) vou citar as pessoas... foi a Beatriz, depois o Prado (...) e o Pompeu (...) são as três pessoas que no meu... que nos relatórios que fiz a pouco tempo, eu dei o nome de professores fronteiras, que são aquelas pessoas que nomeiam alguma coisa para você e que você não tinha percebido e passa a fazer parte de sua vida e faz com que você se adeque a determinadas coisas. Então, os três de certa forma trouxeram um outro olhar sobre a física que fizeram com que eu permanecesse e formasse.” – professor I

“Ela é aposentada hoje, a professora Meire. Apesar dos colegas não gostarem, eu me encantei com a física a partir do trabalho dela.” – professor II

“Eu tive o privilégio de ter sido monitora da professora Beatriz Alvarenga. Fui monitora dela, fiquei bem feliz! Me influenciou muito! Eu fui fazer mestrado em educação por causa dela, fui construir minha trajetória na área da educação.” – professora III

Como diz Fiorin (2008), com base no pensamento de Bakhtin, “Viver é agir e agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e o outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos” (p. 17).

Os trechos selecionados apontam como esses sujeitos formadores tiveram um outro docente como referência importante, “professores fronteira”, que mostraram caminhos importantes para os processos de ensino e aprendizagem de Ciências, e, assim, para a atividade docente: suas razões e formas de acontecer.

Esses outros participaram da constituição desses sujeitos que, agora, também participam da formação de outros sujeitos.

## **MOTIVOS PARA A AÇÃO DOCENTE DOS FUTUROS PROFESSORES CONFORME OS FORMADORES**

Como diz Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia (2002), para ser professor são necessários a ética, o bom senso, a curiosidade, a esperança, a tolerância, dentre outros fatores. Percebe-se nas falas dos entrevistados aspectos muito parecidos que eles repassam para seus alunos, visando uma aproximação mais concreta da prática docente. E isso passa, entende-se, por ter um olhar mais atento, diferenciado para os educandos.

Para Basso (apud ASBAHR, 2005), o aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito, e constitui-se como tal na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer. Os seguintes trechos das falas dos formadores docentes parecem apontar nessa direção:

“Sempre digo a eles... quem é o aluno que está na minha frente? O que ele é capaz de fazer? E o que eu sou capaz de fazer para aumentar a aprendizagem dele?” – professor I

“(...) minha preocupação maior é em termos pedagógicos, é incentivar os professores a ouvirem os estudantes... essas coisas das concepções prévias... saber de antemão as concepções prévias de cada assunto a ser desenvolvido nas ciências de uma maneira geral... levar em conta aquilo e não falar que está errado... fazer uma reformulação.” – Professor V

“A gente aprende a ensinar, mas, não aprende a ensinar para quem.” – professor I

Ainda para Basso (apud ASBAHR, 2005) a falta de motivação dos professores não é meramente subjetiva, e sim engendrada em condições objetivas, concretas, que repercutem diretamente na consciência docente:

Como condições objetivas, a autora elenca a extensa jornada de trabalho dos educadores, a questão dos baixos salários e a falta de recursos materiais nas escolas. Como condição subjetiva, está a formação teórica e acadêmica do professor, que vem se apresentando insuficiente, pautada num ensino “bacharelesco e enciclopédico” e apresentando uma grande distância entre os conteúdos aprendidos nos cursos de licenciatura e a realidade da escola pública. (ASBAHR, 2005, p. 115)

Visando contribuir para a mudança desse quadro no que se refere à condição subjetiva, os professores entrevistados esforçam-se para apresentar aos futuros professores outras possibilidades para a ação docente:

“Tento trabalhar muito com uma questão mais do pluralismo pedagógico”. – professora III

“Eu gosto assim... de pensar sempre em uma aula prazerosa.” – professor I

“Nos meus enunciados, sempre gosto de passar uma mensagem positiva. Eu sou uma pessoa otimista. (...) O discurso tem efeito sobre o outro. (...) eles começam, nas primeiras aulas, sempre colocando tudo como negativo. Eles começam com um discurso muito pessimista sobre a escola (...) A gente vê como que as escolas estão alegres, como nossos alunos são muito mais bonitos, muito mais barulhentos... tudo mais! Temos que aprender a saber olhar por este lado.” – professora III

Percebe-se, pelos trechos dessas falas, que os entrevistados reconhecem a importância de se ter um discurso positivo perante a turma, de contar suas trajetórias e posicionamentos frente a adversidades. Entendem que isso pode contribuir para a formação geral dos futuros docentes. São enunciados que, de acordo com Bakhtin, carregam conteúdos e requerem uma atitude responsiva em relação ao que foi dito:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (...) Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (...) A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1995, p. 95, 131-132)

Como em qualquer profissão, a docência também carrega seus desafios. Existem aqueles extrínsecos que são visíveis e que todos bem sabem, sendo até citados anteriormente, mas, também existem os intrínsecos, que estão ligados ao íntimo da profissão, sentidos apenas por aqueles que desafiam a enfrentá-los, mas que fazem parte da profissão e que uma vez superados, poderão conquistar grande satisfação. Trazer à tona os desafios não é esmorecer os futuros professores frente à profissão, porém, é habilitá-los para que consigam transpô-los.

Segundo Van Acker e Gomes (2013) o professor formador tem à sua frente inúmeras possibilidades e perspectivas que precisam ser analisadas e ressignificadas para que a formação tanto de si quanto dos seus alunos se torne produtiva:

Como o professor se constrói professor? Como formar adultos em uma perspectiva que possa fazer emergir e ressignificar as experiências vividas em seus percursos formativos, de maneira a formar o futuro professor (Formação Universitária) e o professor (Formação Contínua) com uma qualidade que ultrapasse as formas usuais de formação e de dualidades entre ação e pensamento e teoria e prática que seguem o paradigma da racionalidade técnica e reduzem os momentos de formação à transmissão de conteúdos prescritos? (VAN ACKER e GOMES, 2013, p. 30)

Novamente citando Paulo Freire (2002), é necessário para a formação contínua do professor que ele reflita criticamente sobre sua prática. O que se pode fazer para que as práticas de ontem, amanhã se tornem melhores? Um professor se forma pela união de conhecimento, de estudo, de prática, da troca entre ele e seus alunos, mas também pela observância do outro, da prática do outro e de como o outro lidou com as diversas situações.

## **MOTIVAÇÃO DOS FORMADORES**

Segundo Duarte (2012), a prática pedagógica do professor universitário responsável precisa contemplar a competência técnica, o senso estético e o compromisso ético e político:

Ao passar para os alunos o conteúdo de sua matéria, o professor carrega consigo a sua visão de mundo, os seus sonhos, as suas utopias, por isso não se pode falar em neutralidade de currículo. Não cabe ao professor fazer politicagem ou proselitismo, mas é imprescindível que o professor tenha consciência clara sobre todas as dimensões inerentes ao seu trabalho. (DUARTE, 2012, p. 7)

Entende-se que o formador contemplar esses aspectos em suas ações é, segundo Asbahr (2005), compreender a significação social da sua atividade,

o que é fundamental para investigar o que o motiva, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente para esses sujeitos.

E, pelos trechos de fala abaixo descritas, pode-se inferir que, para esses formadores, está bem clara a consciência sobre a significação social da atividade que desempenham. Compreende-se, que isso colabora para que os futuros professores que tiverem contato com esses formadores também sejam iniciados nesse processo de reconhecimento da significação social de suas atividades docentes:

“Me move muito... uma responsabilidade! Eu acho que formar é uma responsabilidade social.” – professora III.

“(...) ver o outro crescer é algo muito gratificante!” – professora III

“Eu gosto da profissão! Eu acho essa coisa de compartilhar com o outro o conhecimento... acho isso muito importante!” – Professor V

Referindo-se à realização na profissão e ao crescimento profissional que obtiveram, fica evidenciado para os entrevistados que ser professor pode-lhes dar prazer, tornando-os realizados e motivados para continuarem suas trajetórias:

“Eu procuro me inspirar para colocar neles esse desejo, essa gana, de ver a beleza da educação.” – professor II

“eu acho que é uma coisa assim, meio... gostar do ensino, gostar da educação, não sei explicar assim... é mais profundo, é uma coisa assim... eu acredito em dom, assim... que a gente recebe determinadas... tem inclinações e claro, o dom precisa evoluir para virar virtude e ele evolui pela prática, né?” – professor II

“(...) as pessoas evitam ser professor. Mas depois que elas começam, que o bicho te mordeu... você não consegue ficar fora! Então é isso... é uma questão de auto realização.” – professora III

“Eu afirmo sempre, com muito otimismo que vale a pena (ser professor)!” – professora III

Todos, enquanto professores, podem simplesmente transmitir o conhecimento adquirido academicamente para seus alunos com uma mera transferência de saberes, sem dialogismo. Ou podem ir além disso, exercendo os seus ofícios com sentidos pessoais que sejam condizentes com as significações sociais dos mesmos, como parece ocorrer no caso dos entrevistados deste trabalho:

“Dou o máximo de mim, por que foi eu que escolhi, cumprir essa tarefa!” – professora III

“. Saber que é possível chegar ao final do curso e os alunos pedirem mais aula. Isso é muito bom, agradável! Não é que a pessoa está falando que sou muito bom professor, mas, que fui capaz de criar a falta nela.” – professor I

“Essa é a função nossa! De motivar e isso motiva a gente!” – professor I

## CONSIDERAÇÕES

Realizar uma pesquisa sobre motivação é tentar descobrir por que as pessoas fazem o que fazem, o que as levam a fazer e o que interfere para que continuem a fazer. Apesar do tema Motivação ser amplamente estudado sob vários ângulos, acredita-se na importância de pesquisas que levam os professores a refletir sobre as suas práticas docentes, contribuindo assim para que luz seja lançada a novas perspectivas.

Objetivou-se contribuir para as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem ao investigar como os formadores de professores, através de seus discursos, podem motivar os novos, futuros professores, contribuindo para as suas formações.

Nunca seremos profissionais completos e prontos. Parafraseando Paulo Freire: “enquanto existirmos, seremos inacabados”, portanto, a formação docente se dá enquanto esse profissional estiver atuando. Entende-se que a formação do professor não se extingue na conclusão do seu curso de graduação. Nesse momento, ele está habilitado para o exercício profissional, mas o exercício do ofício docente se dá em um processo contínuo e inesgotável. Para Libâneo (2004), a melhoria do exercício do professor se dá pelo prolongamento da sua formação:

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227)

E essa formação contínua não pode ser entendida apenas pelo acúmulo de conhecimento, através de conceitos, mas, pela *práxis*, conforme Nóvoa (1992), ressalta:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Espera-se que tal pesquisa possa ajudar outros a refletirem sobre a carreira docente, como ela se faz, se constrói e se mantém. É tentar ver nos enunciados dos outros, possibilidades de ressignificações acerca da própria atuação como professor.

Estudar sobre motivação sempre será um grande desafio, uma vez que não se trata de algo que possa ser diretamente observado e quantificado. Tem relação com a subjetividade humana, portanto, coube-se buscar princípios que favorecessem a compreensão da razão (motivo real) pelo qual indivíduos realizam as suas atividades.

Libâneo (2004b), referindo-se a Davydov, escreve que, por detrás das ações humanas, estão as necessidades e emoções humanas, antecedendo a ação, as relações com os outros, e a linguagem. Tratar da linguagem neste trabalho é importante para um melhor entendimento sobre os processos pelos quais as falas de sujeitos produzem sentidos e podem estimular/motivar os ouvintes desses enunciados.

Dando voz a professores formadores de professores, espera-se que os enunciados produzidos possam revelar as contribuições que eles pretendem dar para a formação docente, motivação para a atividade pedagógica e a constituição desses futuros professores.

Todavia, tem-se ciência de que sempre será inacabado tal estudo, pois a análise do tema motivação sempre poderá ser vista de ângulos diferentes, com interpretações diferentes, mas com a intencionalidade de lançar luz a novas veredas.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F.S.F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.29, p.108-119, 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

CUNHA, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro. 2007.

DUARTE, Marco Antônio. Ser professor Universitário: qual a responsabilidade? *Revista Científica On-line Tecnologia- Gestão -Humanismo*, São Paulo, ano 2012, v. 1, n. 1, ed. s.e, p. 1-8, maio 2012. Disponível em: <http://www.fatecguaratingueta.edu.br/revista/index.php/RCO-TGH/article/view/3/12>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54 p. v. unico. ISBN 85-219-0243-3

LIBÂNEO, J.C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n.24, p.113-147, 2004a.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

PEREIRA, A.M. A construção da prática docente do professor de Geografia a partir de contribuições da Teoria da Atividade: as concepções dos professores de Geografia sobre sua motivação. *Revista Temporis[ação]*; Goiás, v. 1, n. 10, 2010

RODRIGUES, R. *Motivação docente: o que dizem e fazem os professores de Física e Ciências*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2019

SAMPAIO, A.A.; BAEZ, M.A.C. *Motivação Inicial na formação docente*. Anped. Florianópolis, s.v, p.17, out. 2014.

TODOROV, J.C.; MOREIRA, M.B. O conceito de Motivação na Psicologia. *Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.* Vol. VII, nº 1, 119-132, 2005.

VAN ACKER, M.T.V.; GOMES, M.O. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, ano 2013, v. 22, n. 48, ed. s.e, p. 29-42, jan/abr 2013. Disponível em: [periodicoscientificos.ufmt.br](http://periodicoscientificos.ufmt.br) > Capa > v. 22, n. 48 (2013). Acesso em: 25 mar. 2019.



# FORMAÇÃO DE DOCENTES NA ÁREA DE COMPUTAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Sidnei Renato Silveira<sup>53</sup>

Cristiano Bertolini<sup>54</sup>

Fábio José Parreira<sup>55</sup>

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um relato de experiências relacionadas à formação de docentes da área de Computação, levando-se em conta o Curso de Licenciatura em Computação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), ofertado na modalidade de EaD (Educação a Distância), no âmbito da UAB (Universidade Aberta do Brasil). O referido curso foi criado, no ano de 2014, por um grupo de docentes do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM – Campus Frederico Westphalen/RS e submetido ao edital da UAB em janeiro de 2015. A primeira turma do curso, após aprovação no edital UAB/CAPES 075/2014 (CAPES, 2014) estava prevista para iniciar as atividades letivas no ano de 2016. Entretanto, devido a problemas orçamentários, o início da primeira turma deu-se no ano de 2017.

A primeira turma foi ofertada em cinco polos de apoio presencial, todos no Estado do Rio Grande do Sul, sendo localizados nas cidades de Cruz Alta, Palmeira das Missões, Sarandi, Seberi e Três Passos. Foram ofertadas 25 vagas em cada um dos polos, totalizando 125 vagas. Destas 125 foram preenchidas, por meio de vestibular, 119 vagas. A primeira turma encontra-se em fase de conclusão do curso.

---

<sup>53</sup> Doutorado em Computação (UFRGS). Professor Adjunto do Departamento de Tecnologia da Informação (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/0107727024654188>

<sup>54</sup> Doutorado em Ciências da Computação (UFPE). Professor Adjunto do Departamento de Tecnologia da Informação (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2089233172729108>

<sup>55</sup> Doutorado em Engenharia Elétrica (UFU). Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/8634132437501861>

Atualmente (ano de 2021), iniciou-se a segunda turma do curso, sendo ofertada nos polos de Cachoeira do Sul, Constantina, Jacuizinho, Tio Hugo e Três de Maio, sendo todos os polos também localizados no Estado do RS. Foram ofertadas 30 vagas para cada um dos polos, sendo preenchidas 68 vagas. Acredita-se que o número reduzido de alunos esteja relacionado ao isolamento social devido à pandemia de COVID-19 (CORADINI, 2020), já que o processo seletivo foi realizado durante o segundo semestre de 2020. Está sendo planejado o lançamento de um edital para propiciar um novo ingresso, visando a aumentar o número de alunos matriculados nas vagas remanescentes.

O Curso de Licenciatura em Computação é voltado para a formação de docentes de Computação para atuação na Educação Básica e Técnica. Para dar conta desta formação é preciso abordar conteúdos da área de Computação e de Educação, com ênfase nas atividades de prática docente, alicerçadas no emprego das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação).

## **O CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO**

O Curso de Licenciatura em Computação da UFSM – Campus Frederico Westphalen – RS é ofertado desde o ano de 2017, na modalidade a distância, no âmbito da UAB. O Curso possui 3.320 horas, assim distribuídas: 3030 horas de disciplinas obrigatórias (incluindo as 405 horas destinadas ao Estágio Supervisionado), 90 horas de Disciplinas Complementares de Graduação (Optativas) e 200 horas de Atividades Complementares. O objeto de estudo do curso envolve conceitos fundamentais da Ciência e da Tecnologia da Computação; teorias relativas à aprendizagem e sua aplicação em ambientes informatizados de aprendizagem; processos de ensino e de aprendizagem nas áreas de computação e pedagogia (UFSM, 2020).

Os objetivos do Curso de Licenciatura em Computação da UFSM/UAB são (UFSM, 2020):

- Qualificar profissionais capazes de atuarem em empresas que utilizam a tecnologia da informação para capacitação de recursos humanos;
- Qualificar licenciados na área de Computação como agentes capazes de promover um espaço para a interdisciplinaridade, a comunicação e a arti-

culação, entre as diversas disciplinas e áreas do conhecimento do currículo escolar, ou seja, fomentar competências dentro das áreas;

- Qualificar educadores para o ensino de Computação em instituições que introduzirem a computação em seus currículos, como matéria de formação.

Estes educadores devem desenvolver diferentes capacidades, tais como: analisar as atividades desenvolvidas nas instituições em que estejam inseridos, interagindo de forma ativa e solidária com a comunidade; cooperar no processo de discussão, planejamento, execução de ações pedagógicas e avaliação do projeto pedagógico da instituição; compreender o contexto socioeconômico e cultural no qual se encontram, propondo resolução dos desafios encontrados; atuar nas áreas de serviço e apoio escolar ou em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e de Computação (UFMS, 2020).

Dessa forma, o Curso de Licenciatura em Computação tem, por objetivo, a formação de professores da área de informática, capazes de tratar os conteúdos da Ciência da Computação, necessários e significativos para o Ensino Fundamental, Médio e Técnico e, também, para atuarem em empresas de consultoria e assessoria em informática, empresas de desenvolvimento de software educacional, empresas que utilizam a Tecnologia da Informação para capacitação de funcionários. Como futuros professores da área de informática, os Licenciados em Computação deverão atuar, como estabelece o Projeto Pedagógico do curso, interagindo de forma ativa e solidária com a comunidade. As atividades de extensão, entre outros aspectos, permitem essa inserção ativa na comunidade, por meio do desenvolvimento de projetos que visem a integrar os conhecimentos estudados na universidade com a sociedade, além de propiciarem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizada pelo MEC (Ministério da Educação) (SILVEIRA; FELIPPE, 2008).

## **EXPERIÊNCIAS REALIZADAS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE COMPUTAÇÃO**

Para dar conta da formação de docentes para atuarem na área de Computação, o Curso de Licenciatura em Computação possui disciplinas das áreas de Educação e de Computação, visando a preparar os licenciados para atuarem

na Educação Básica e Técnica, com domínio da área de Informática e, também, dos processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, o currículo conta com disciplinas voltadas à: i) formação de docentes, tais como Didática Geral, Gestão Educacional, Planejamento e Avaliação Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos, Tópicos Especiais em Diversidade Cultural; ii) disciplinas que abordam a aplicação da Informática na Educação, tais como Jogos Educacionais e Inteligência Artificial aplicada à Educação; iii) disciplinas de formação básica em Computação, tais como Informática Básica, Sistemas Operacionais e disciplinas que abordam tópicos relacionados à programação de computadores e bancos de dados, entre outras. Além disso, existem disciplinas voltadas ao estudo de metodologias de ensino e de aprendizagem em Informática (UFSM, 2020; SILVEIRA *et al.*, 2019).

Para que os licenciados possam desenvolver as questões que compreendem a formação prática de docentes, o curso possui quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, além de duas disciplinas de Observação e Reflexão do Trabalho Escolar.

As disciplinas de Observação e Reflexão do Trabalho Escolar são ofertadas nos terceiro e quarto semestres e possibilitam que os alunos observem a análise do cotidiano escolar, visando à familiarização dos acadêmicos com os aspectos físico-estruturais, culturais, sociais e ideológicos da escola (UFSM, 2020). Além disso, essas disciplinas permitem que os alunos façam o primeiro contato com os possíveis campos de estágio.

As disciplinas de Estágio Supervisionado são desenvolvidas do quinto ao oitavo semestre do curso. A primeira disciplina (Estágio Supervisionado I) compreende a definição de um planejamento para dar conta das próximas três disciplinas de estágio, que compreendem a atuação dos alunos em espaços educacionais. As disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV são desenvolvidas por meio de atividades didáticas com alunos e a disciplina de Estágio Supervisionado III tem, como foco, a qualificação de docentes. Sendo assim, os licenciandos em Computação adquirem experiências práticas compreendendo o emprego das TDICs em diferentes níveis escolares, auxiliando os professores

responsáveis pelas disciplinas e, também, atuam na qualificação dos docentes, auxiliando-os a incorporarem as TDICs em seu fazer pedagógico.

Além das experiências adquiridas por meio das disciplinas anteriormente mencionadas, nos sétimo e oitavo semestres do curso os alunos devem realizar o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), nas disciplinas de TCC I e TCC II, respectivamente. O TCC do Curso de Licenciatura em Computação, conforme regulamento, deve ser elaborado no formato de um artigo científico, seguindo o modelo de artigos da SBC (Sociedade Brasileira de Computação) (SBC, 2020). No início da disciplina de TCC I os alunos devem escolher um tema e um professor orientador. A partir daí, os alunos, sob a supervisão de seus respectivos orientadores, devem elaborar uma proposta, que consiste em um projeto, detalhando o que será desenvolvido no TCC, considerando dois semestres para sua efetivação (UFSM, 2020). O TCC da primeira turma do Curso de Licenciatura em Computação foi iniciado no 1º semestre de 2020, tendo trinta e nove alunos matriculados.

Devido ao isolamento social, de acordo com a pandemia de COVID-19 (CORADINI, 2020), muitos alunos decidiram realizar estudos voltados à aplicação das TDICs na modalidade de ensino remoto. No Estado do RS, onde o curso é ofertado, a Secretaria Estadual de Educação decidiu adotar, a partir do mês de junho, o ambiente *Google Classroom* para que a modalidade de ensino remoto pudesse ser efetivada por meio de TDICs (COSTA, 2020). Até então, a maioria das Escolas Públicas Estaduais estava enviando, regularmente, atividades impressas para os alunos desenvolverem em casa. Sendo assim, alguns TCCs abordaram a temática de qualificação docente para o uso de TDICs, em especial o uso do *Google Classroom*. Alguns alunos do curso já são professores, pois possuem cursos de graduação em outras áreas de conhecimento e desenvolvem suas atividades profissionais docentes em Escolas Públicas Municipais e Estaduais e, também, em Escolas Particulares.

Segundo relato dos alunos, alguns municípios do RS adotaram, durante o isolamento social, o envio de atividades regulares (impressas), o uso de TDICs (tais como a realização de *lives* com o *Google Meet*) e, também, ferramentas, tais como o *WhatsApp*. Um dos TCCs em desenvolvimento envolve esta temática: a aplicação do *WhatsApp* como ferramenta de apoio aos processos de ensino e

de aprendizagem. Alguns alunos optaram por realizarem estudos de caso que compreendem a aplicação de diferentes *softwares* no contexto educacional, em diferentes níveis de ensino. Existem trabalhos voltados à Alfabetização, Matemática, Ciências e História, entre outras disciplinas. A maioria destes trabalhos envolve a aplicação prática de jogos educacionais digitais e ferramentas de Realidade Virtual e Aumentada, entre outras TDICs. O Quadro 1 apresenta as principais temáticas desenvolvidas no TCC, bem como o número de trabalhos desenvolvidos em cada uma das temáticas. Vê-se que as principais temáticas compreendem a aplicação de jogos educacionais digitais e a formação/qualificação de docentes para o emprego de TDICs.

**Quadro 1 – Principais Temáticas desenvolvidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso**

<b>Temática</b>	<b>Número de TCCs desenvolvidos</b>
Jogos Educacionais Digitais	08
Formação/Qualificação de Docentes para o uso de TDICs	07
Aplicação da Realidade Virtual e Realidade Aumentada na Educação	03
Produção de Vídeoaulas	02
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	02
Pensamento Computacional empregando a ferramenta <i>Scratch</i>	02

Fonte: Os autores, 2021

Além das temáticas destacadas no Quadro 1, outros temas foram abordados nos TCCs, tais como o uso de redes sociais na Educação, mapas conceituais e trabalhos de revisão de literatura.

Entre os temas desenvolvidos cabe destacar os estudos compreendendo o Pensamento Computacional e a aplicação da Realidade Virtual e Aumentada na Educação. Estes temas são inovadores, trazendo novas possibilidades para aplicação na Educação Básica.

O Pensamento Computacional é uma habilidade que pode ser desenvolvida, sendo um importante instrumento no desenvolvimento de competências tais como raciocínio lógico, capacidade de planejamento e trabalho em equipe,

o que potencializa o aprendizado. A SBC tem incentivado a inclusão do ensino de Computação na Educação Básica, incluindo o estudo do Pensamento Computacional, por meio do estudo da Lógica de Programação (SBC, 2018; SBC, 2019). Entre as inúmeras tecnologias existentes no âmbito educacional, especialmente voltadas para o desenvolvimento do Pensamento Computacional, destaca-se o *Scratch*. É um *software* empregado no aprendizado de programação, principalmente, por aqueles que possuem dificuldades nas disciplinas iniciais de programação e em várias outras disciplinas, como Matemática, Química, Biologia, Física, entre outras (CARDOSO; FARIA, 2019; SILVA, ALMEIDA & SILVA, 2017).

A RVA (Realidade Virtual e Aumentada) permite ao usuário retratar e interagir com situações imaginárias, como os cenários de ficção, envolvendo objetos reais e virtuais estáticos e em movimento. Permite também reproduzir, com fidelidade, ambientes da vida real, tais como a universidade virtual, o banco virtual, a cidade virtual, entre outros, de forma que o usuário possa entrar nesses ambientes e interagir com os seus recursos de forma natural usando as mãos (com ou sem aparatos tecnológicos, como uma luva) e, eventualmente, comandos de voz (TORI, KIRNER & SISCOUTO, 2006). A Realidade Aumentada (RA) é uma tecnologia que permite a interação de objetos virtuais tridimensionais no ambiente real, sendo necessária a utilização de dispositivos tecnológicos apropriados. Portanto, para se tornar possível a interação de objetos virtuais com pessoas e ambientes reais, se faz necessária a utilização de algum *software* com capacidade de visão do ambiente real e de posicionamento dos objetos virtuais, bem como alguma ferramenta de captura de imagens, tais como *webcams* ou *smartphones*, entre outras (RIBEIRO & ZORZAL, 2011). Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, empregando RVA, foram realizados por meio do aplicativo *Google Expedições* (GOOGLE, 2021). A aplicação de tecnologias de RVA permite que as aulas sejam mais interativas e dinâmicas, potencializando os processos de ensino e de aprendizagem.

O Quadro 2 apresenta os dados quantitativos, relacionados às atividades práticas desenvolvidas pelos alunos nos sétimo e oitavo semestres do curso. Vê-se que, apesar da primeira turma do curso (que desenvolveu os TCCs no ano de 2020) ser ofertada em cinco polos de apoio presencial, os alunos atuaram em doze diferentes municípios do RS. Os quantitativos apresentados no Quadro 2 mostram o impacto social da inserção dos licenciandos em Computação nas

suas comunidades, ampliando as ações extramuros, mostrando o compromisso da Universidade Pública com a comunidade.

### **Quadro 2 – Dados Quantitativos das Atividades Práticas desenvolvidas pelos Alunos**

	<b>Número de Pessoas/Escolas/Municípios</b>
Alunos da Educação Básica	235
Professores da Educação Básica	130
Escolas de Educação Básicas (Municipais, Estaduais e Particulares)	24
Municípios do Estado do RS	12

Fonte: Os autores, 2021

Com base no Projeto Pedagógico do Curso e nas atividades práticas realizadas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Computação, elencaram-se algumas potencialidades com relação à formação docente. Entretanto, devido ao isolamento social, provocado pela pandemia de COVID-19, foram encontradas algumas limitações para o desenvolvimento das atividades no ano de 2020. Nem todas as limitações estão ligadas à pandemia, tais como a falta de infraestrutura de Informática nas Escolas Estaduais, por exemplo. O Quadro 3 apresenta as potencialidades e limitações das atividades práticas desenvolvidas pelos alunos.

### **Quadro 3 – Potencialidades e Limitações das Atividades Práticas desenvolvidas pelos Alunos**

<b>Potencialidades</b>	<b>Limitações</b>
Estudo teórico e prático acerca da aplicação das TDICs nos espaços educacionais	Isolamento social devido à pandemia de COVID-19
Realização de Estágios Supervisionados, possibilitando aliar a teoria à prática	Falta de infraestrutura de Informática (Laboratórios de Informática e acesso à Internet) em algumas escolas (especialmente as Estaduais)
Desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso com atividades práticas com alunos e com professores da Educação Básica	Falta de condições de acesso à Internet por parte de alguns alunos durante o isolamento social
Utilização de tecnologias inovadoras na Educação Básica	Sobrecarga de trabalho dos professores, inviabilizando e/ou dificultando as propostas de qualificação docente



Desenvolvimento de atividades voltadas à qualificação docente para o emprego de TDICs	
Desenvolvimento de atividades que levam o conhecimento construído no ambiente universitário para a comunidade	
Impacto social relevante das ações desenvolvidas no âmbito da Educação Básica	

Fonte: Os autores, 2021

O isolamento social e a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, devido à pandemia da COVID-19, trouxe uma situação até então não vivenciada pelos professores e alunos. Professores de diferentes instituições, de diferentes áreas do conhecimento e que lecionam em diferentes níveis de ensino viram-se, de forma intempestiva, obrigados a adotar diferentes estratégias em suas práticas pedagógicas, além de buscarem o apoio de TDICs. Neste contexto, a atuação dos licenciados em Computação foi relevante, pois os mesmos puderam aliar a teoria à prática, auxiliando alunos e professores em um momento delicado, em que os mesmos precisaram, mais do que nunca, do apoio das TDICs para desenvolverem as suas atividades. A implantação do ensino remoto emergencial mostrou que muitos professores não estavam preparados para empregarem as TDICs em suas atividades e, além disso, que muitos alunos não possuem condições para acessar a Internet e acompanhar os estudos, aprofundando a desigualdade social (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; TENENTE, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de docentes na área de Computação é importante para que a Educação Básica tenha profissionais preparados para atuarem no ensino de Computação (Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital) (SBC 2018; SBC, 2019) e, também, para auxiliarem os professores das demais áreas do conhecimento a aplicarem as TDICs no seu fazer pedagógico. Atualmente não se pode pensar na sociedade sem o apoio das Tecnologias da Informação. Estamos vivendo na sociedade do conhecimento e as escolas precisam estar inseridas nessa sociedade, aproveitando todos os benefícios que as TDICs podem trazer, especialmente durante o período de isolamento social devido à pandemia de

COVID-19. Mesmo no momento em que todas as atividades escolares voltarem a ser presenciais, as TDICs podem ser utilizadas na escola e, também, em casa, valorizando o ensino híbrido. Acredita-se que a modalidade de ensino híbrido será alavancada nesse ano de 2021, pois muitas escolas estão adotando atividades presenciais intercaladas, visando a reduzir o contato social, enquanto a vacinação contra o COVID-19 não atingir os níveis satisfatórios (FAMURS.COM.BR, 2021).

As atividades práticas realizadas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Computação, em meio ao isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, evidenciaram a importância deste profissional na Educação, bem como a relevância da construção de conhecimento para e com a comunidade, aprendendo e interagindo com alunos e professores de diferentes escolas e municípios, trazendo a realidade para dentro do ambiente universitário.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, L. R.; FARIA, D. S. E. **O Uso do Scratch como Ferramenta de auxílio no Ensino Superior**. 2019. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/1571>. Acesso em 29. abr. 2020.

CORADINI, L. Ensino remoto durante crise pandêmica agrava as desigualdades. **Sul 21**, 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/05/ensino-remoto-durante-crise-pandemica-agrava-as-desigualdades-por-lucas-coradini/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

COSTA, D. **Começa implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FAMURS.COM.BR. Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul. **Vacinação, ensino híbrido e transporte escolar pautam primeiro dia de diálogos virtuais com os municípios e governo do RS**. 03/02/2021. Disponível em: <https://famurs.com.br/noticia/2684>. Acesso em 07 mar. 2021.

GOOGLE. **Dê vida às aulas com o Expedições**. 2021. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/vr-ar/expeditions/>. Acesso em 07 mar. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

RIBEIRO, M. W. S.; ZORZAL, E. R. **Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências**. Livro do Pré-Simpósio – XIII Simpósio de Realidade Virtual e Aumentada. Minas Gerais: SBC, 2011. Disponível em: [http://de.ufpb.br/~labteve/publi/2011\\_svrps.pdf](http://de.ufpb.br/~labteve/publi/2011_svrps.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Referenciais de Formação em Computação: Educação Básica**. 2017. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-de-referencia/1166-referenciais-de-formacao-em-computacao-educacao-basica-julho-2017>. Acesso em maio, 2019.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Diretrizes para o Ensino de Computação Básica**. Documento Interno da Comissão de Educação Básica da SBC, 2018.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Modelos para Publicação de Artigos**. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/category/169-templates-para-artigos-e-capitulos-de-livros>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, F. dos S., ALMEIDA, C. F de; SILVA, K. A. de G. Perspectivas sobre o pensamento computacional no ensino superior com o software Scratch em cenários da Educação Financeira e da Economia Doméstica. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 9. V. 23. dez. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/12/Art24-vol.23-Dezembro-2017.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVEIRA, S. R.; FELIPPE, B. T. **O Trabalho da Coordenação Ampliada na Gestão Acadêmica de Cursos de Graduação**. Anais do II FGCoordI – Fórum Gaúcho de Coordenadores de Cursos de Informática. Porto Alegre: UniRitter, 2008.

SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J.; BIGOLIN, N. M. **Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática**. Santa Maria: UAB/NTE/UFMS, 2019. Disponível em: [https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/08/MD\\_Metodologia-do-Ensino-e-da-Aprendizagem-em-Infom%C3%A1tica.pdf](https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/08/MD_Metodologia-do-Ensino-e-da-Aprendizagem-em-Infom%C3%A1tica.pdf). Acesso em: 11 mai. 2020.

TENENTE, L. Sem Internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino a distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. **Portal G1**, 05 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em maio, 2020.

TORI, R.; KIRNER, C; SISCOOTTO, R. **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada**. Disponível em: [https://pcs.usp.br/interlab/wp-content/uploads/sites/21/2018/01/Fundamentos\\_e\\_Tecnologia\\_de\\_Realidade\\_Virtual\\_e\\_Aumentada-v22-11-06.pdf](https://pcs.usp.br/interlab/wp-content/uploads/sites/21/2018/01/Fundamentos_e_Tecnologia_de_Realidade_Virtual_e_Aumentada-v22-11-06.pdf). Acessado em 10. jul. 2020.

UFMS. Universidade Federal de Santa Maria. **Curso de Licenciatura em Computação**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/computacao/>. Acesso em: 15 mai. 2020.

# REFLETINDO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO INDIGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo<sup>56</sup>

## INTRODUÇÃO

Entendemos que o conceito “formação de professores” é utilizado de forma controversa, quando denota um contexto estático onde podemos inferir começo, meio e fim, de dada situação formativa, embora saibamos que esta situação acadêmica se perpetua na prática quando utilizamos a categoria “escolarização”, ou seja, mudam-se as palavras, mas não mudamos as práticas.

O fundante da formação é a experiência, afirma Josso (2006) destacando que esse processo não se restringe ao espaço formal tem sido discutida nas últimas décadas por autores diversos (Sá, 2010, 2011; Nóvoa, 2010; Chené, 1988, 2010; Dominicé, 1988, 2010; Josso, 1988, 2010; Macedo, 2010), emergindo a ideia de que a formação não pode ser explicada, mas sim compreendida enquanto processo, pois sendo uma experiência humana, esta passa pela experiência dos sujeitos.

Dominicé (1988, 2010) se debruça sobre o conceito de experiência, articulado com o processo de formação dos adultos. O autor reconhece que a formação dos adultos passa em grande parte pela sua experiência, mas também que o patrimônio cultural das nossas civilizações não é apenas dado a conhecer através da experiência de vida; constata que, mesmo que a experiência desenvolva a sensibilidade e introduza um contato direto com os temas principais da história das ideias e da produção artística, a dimensão formadora da experiência depende em grande parte dos recursos culturais que lhe permitem dar um sentido.

Dito isso, procuramos explicitar a diferença entre os dois programas de interiorização com vista a compreender suas características, ou seja, são programas diferentes com fins idênticos – qualificar em atendimento a LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 os professores que estão em exercício da docência sem a necessária licenciatura acadêmica.

---

<sup>56</sup> Doutora em Ciências da Educação (ICCP-Cuba reconhecido pela UNB). Vice Coordenadora do Mestrado ProfHistória e Coordenadora do PARFOR-História. Professora Associada (IV DEHIS/UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5242381268998292>

O Programa Formação de Professores da Educação Básica - PROEB é sustentado por convênios da UFMA com prefeituras municipais, que oferece cursos de licenciatura para formação de professores destinados aos profissionais que atuam na educação básica atuantes da rede de ensino público dos seus respectivos municípios, nesses convênios as prefeituras arcam com parte dos recursos do FUNDEB para financiar o desenvolvimento do programa em seus municípios e a universidade disponibiliza seus professores que tenham interesse em participar a partir de seletivos simplificados e ao final da grau aos alunos aprovados.

Já o Programa de Formação de Professores para Educação Básica (PRO-FEBPAR) oriundo do Plano de Ações Articuladas para Formação de Professores (PARFOR), lançado pelo Governo Federal em 2009, é destinado aos professores da rede pública da educação básica, em exercício há pelo menos 3 anos, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Os professores devem se inscrever nos cursos correspondentes às disciplinas que ministram na rede pública através da Plataforma Freire com a colaboração das Prefeituras de seus municípios e posteriormente são selecionados pelos cursos que escolheram cursar.

Investigamos e apresentamos a contribuição desses programas de formação docente ofertados a comunidade educacional maranhense pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, o Programa de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica – PROEB e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR implantados em parcerias com as respectivas prefeituras municipais nos municípios maranhenses de Tutóia (PROEB, 2009 a 2013) Grajaú e Jenipapo dos Vieiras (PARFOR, 2014 a 2020) para identificar: Como são feitas tais demandas? Quais são as características de nossos alunos-professores? Como nossos alunos-professores indígenas são recepcionados na sala de aula desses programas no Curso de História? Como nossos alunos-professores se comportam diante de suas origens indígenas?

## **EM BUSCA DA HISTÓRIA ESQUECIDA EM TUTÓIA**

Nos ancoramos nos estudos etnográficos de Geertz (1989) e Ginsburg (1989) e culturais de Malinowisk (1976) e Laraia (2009) para descrever o vimos, o que disseram nossos interlocutores e o que a bibliografia correspondente nos

auxilia para compreendermos o que dizem ou não dizem as pessoas implicadas no contexto investigado. Nesse sentido Laraia (2009) nos informa que,

O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas, não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda comunidade (LARAIA, 2009, p. 45).

No meio acadêmico/escolarizado a experiência do PROEB em parceria com a Prefeitura Municipal de Tutóia foi relativamente proveitosa. Tutóia é um município maranhense distante de São Luís 323,8 km pela BR 402 com mais ou menos 6 horas de viagem, considerada um dos polos turísticos mais aprazível do Maranhão na região dos Lençóis Maranhenses.

No que diz respeito a parceria institucional da UFMA com a Prefeitura Municipal de Tutóia através da Secretaria de Educação foram instaladas nesse município no ano de 2009 cinco turmas de graduação para professores leigos que atuavam nas escolas de educação básica sem a devida licenciatura exigida pela LDB 9394/96 nas habilitações em Pedagogia, Geografia, Ciências Exatas, Letras e História num total de duzentos e cinquenta e um alunos, sendo cinquenta destes alunos com evasão em torno 8,7% e no curso de História, apenas seis alunos abandonaram o curso em andamento.

Nossa expectativa em relação a qualificação dos professores leigos pode ser considerada positiva, mas o fato que nos despertou atenção no município de Tutóia foi a ausência de identidade indígena de seus habitantes em geral e de nossos alunos-professores de História em especial, pois a origem da localidade está ligada ao estabelecimento dos índios Teremembés na região e o fato de não se identificarem com a origem indígena local, nos causou relativo estranhamento.

Procuramos compreender em que medida a terra constrói pessoas e é construída por elas, ou seja, o interesse aqui não é o de simplesmente buscar narrativas que justifiquem minhas hipóteses, mas tentar desvendar porque estes indivíduos que habitam essa comunidade que outrora foi “terra de índio”, não

se identificam com seus antepassados? Procuramos no imaginário coletivo dos nosso alunos-professores a presença de antepassados indígenas.

A historiografia maranhense e cearense mostra que em 1500 já se produziam registros sobre esses indígenas que habitavam a costa litorânea do Ceará até ao Maranhão. Em 1702 foram aldeados em torno da igreja de Nossa Senhora da Conceição, no sítio denominado Aracaty-Mirim, atual Almofala (Itarema-CE), distando de Fortaleza 270 km, onde permaneceram resistindo às invasões de suas terras e às tentativas malogradas de lhes fazerem esquecer sua origem indígena, apoiando-se em suas tradições, particularmente, na memória sobre seus antepassados, na dança do Torém e na narração da “história da santa de ouro”.

Tais narrativas nos informam que a mobilidade no interior da terra do aldeamento e a migração pela costa litorânea nordestina fazem parte de um antigo costume da comunidade Teremembés que se mudavam com frequência, desmontando e reconstruindo suas cabanas de palha e migravam para o Maranhão e quando sentiam necessidade retornavam ao Ceará.

Na etnografia, o autor é ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos. Na etnografia, é frequentemente imensa a distância entre a apresentação final dos resultados da pesquisa e o material bruto das informações coletadas pelo pesquisador através de suas próprias observações, das asserções dos nativos, do caleidoscópio da vida tribal (MALINOWSKI, 1976, p. 22-23).

Para Simão Estácio da Silveira em sua obra *Relação Sumária das Cousas do Maranhão* (1624) o Maranhão foi conquista grandiosa para Portugal que nunca escondeu o fascínio pelas terras do Maranhão, nesse contexto temos o mesmo pensamento em Claude D’Abbeville na obra *História da missão dos padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas* (1614) que destaca o fascínio pelas terras e águas do Maranhão tanto que deveriam esconder “alguma virtude recôndita do céu no lugar em que imaginamos a linha equinocial tão cheia de maravilhas” (p. 19).

Assim aproveitando recortes historiográficos tentamos reconstruir uma descrição dos fatos que levam em conta as experiências e visões de mundo de determinados indivíduos, buscando assim compreender o todo a partir do particular. Essa metodologia se aproxima do que GEERTZ percebeu na rinha de galos em Bali, pois para ele “era apenas na aparência que os galos brigavam, ali na verdade, eram os homens que se defrontavam” (Geertz, 1989, p. 83).

Situar-nos, um negócio enervante que só é bem-sucedido parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal. Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos ou copiá-los. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente. (GEERTZ, 1989, p. 23).

Essa compreensão só foi possível porque o etnógrafo em questão lançou mão de ferramentas básicas para tal trabalho: o olhar e a escuta “o olhar, quando procura codificar significados culturais como se fora um jogo de xadrez mesmo que esse seja um perigo de interpretação que qualquer tipo de investigação sobre o passado traz” (Geertz, 1989, p. 32).

(...) é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. (GINZBURG, 1989, p. 144).

Lecionei várias disciplinas no PROEB Tutóia, e em contato com os alunos-professores sempre questioneei sobre suas origens indígena, pois a região foi ocupada pelos Teremembés que depois foram expulsos e se dirigiram para o Ceará. Como eles (os alunos-professores) se viam diante da possibilidade de serem descendentes dos Teremembés? Era a perguntam que fazíamos, sem respostas plausíveis.

Obtive como resposta que os Teremembes foram os primeiros ocupantes da localidade, mas, estes foram embora para as bandas do Ceará mais precisa-



mente a região denominada Almofala (CE) e por lá ficaram, no entanto, fontes documentais afirmam que esses nativos foram habitantes por muito tempo nas praias de Tutóia (MA) e imediações, foram catequisados pelos jesuítas e foram expulsos pelos portugueses.

O desaparecimento dos Teremembés de Tutóia se deve a disputa pelas terras entre portugueses e indígenas que para Raimundo José de Sousa Gaioso no seu *Compêndio histórico-político dos princípios da lavoura do Maranhão* (1970) era uma luta contra a barbárie dos índios Tremembés, os quais são identificados na literatura de época como selvagens, traiçoeiros e ladrões, mas também bons pescadores e de permanência breve na região, pois costumavam se mudarem com relativa constância.

Não satisfeita com as respostas obtidos procurei conversar com alguns alunos-professores para saber destes como era tratada na sala de aula as origens indígena dessa localidade e, entre idas e vindas a Tutoia os resultados revelaram que a escola básica naquele contexto não refletia nenhuma ligação com a cultura indígena em questão, considerando que os arranjos escolares lá existentes eram inspirados e planejados à luz de um *corpus* teórico-prático que não representava a herança indígena daquela comunidade.

As situações ali vivenciadas nos levaram a perceber a pouca valorização dada pela escola aos indígenas e aos vestígios da cultura indígena local, se existem descendentes indígenas, estes estão distanciados de sua historicidade, fato que atribuímos à ideologia dominante na sociedade capitalista que não tem contribuído para preservação da cultura indígena e nem dado a devida importância dela no contexto da sociedade brasileira.

Os escritos monográficos e acadêmicos recentes tanto de universidades cearense como maranhense trazem informações sobre as origens do município e as primeiras tentativas de exploração da costa do Nordeste maranhense a partir de 1571, destacando que o primeiro colonizador foi o português Nicolau Resende, incentivador das primeiras jornadas exploratórias à aludida costa.

Esta informação se insere na narrativa de Gabriel Soares de Sousa, (*Tratado Descritivo do Brasil*, 1587) quando considera o “Rio do Meio” como braço do Parnaíba, que desagua entre as ilhas dos Poldros e das Canárias, formando a atual “Barra do Meio”, referindo-se, assim, à “Baía do Ano Bom”, como sendo a “Barra de Tutoia”.

Existem múltiplas versões sobre a origem de Tutóia, algumas pitorescas, outras lendárias e poéticas destacam que a origem da palavra Tutóia seria corruptela de “Troia, a célebre cidade grega da Ásia Menor, tornada famosa pela beleza de Helena, que provocou a guerra cantada em versos por Homero, mais de 1.000 anos A.C.” ou por vezes conjecturam outros curiosos que poderia ser herança dos troianos “Turtoia”, onde “Tur” era a rica cidade e metrópole da grande navegação, e Troia era a histórica vencida cujo nome trouxe glória imortal.

Outra versão, encontrada na monografia “Tutoia e Seu Folclore, (Jocy Rodrigues, 1973), aponta o termo como procedente do meio indígena, onde, na linguagem Tremembé, Tutoia quer dizer “lençol de areia”, “grande extensão de dunas”, que caracteriza efetivamente a topografia da costa litorânea de Tutoia. Circula outra versão, segunda a qual o nome Tutóia provém do tupi-guarani e significa “água boa”. Porém, a que é mais aceita pela maioria dos tutoienses é a de que “Tutoia” é uma corruptela de “Totoi” que, em linguagem indígena, quer dizer: “Que beleza!”, “Que encanto!”.

Para Cesar Marques no seu Dicionário Histórico e Geográfico da Província do Maranhão (1870) a história de Tutóia começa em 1722, quando o jesuíta João Tavares chegou àquela região com a ajuda da Coroa Portuguesa para pacificar os nativos Tremembés oriundos do Ceará. Após a morte do religioso, pessoas particulares regularizaram as terras indígenas para criação de gado e foram aculturando os índios até sua expulsão ou disseminação.

Em relação à escolarização no referido município, procuramos na escola onde funcionava o PROEB informações a origem indígena dos alunos-professores sem perder de vista o contexto histórico onde estamos inseridos e as construções ideológicas que nos rodeiam. Fomos informados que os alunos da educação básica pouco sabem da presença indígena dos Tremembés na localidade e que não reconhecem a origem indígena e, portanto, não a valorizam. Essa realidade também é observável nos professores e gestores que esperam da escola básica o ensino formal e nem de longe atentam para sua origem indígena, de modo a valorizar a cultura e preservar a história.

No entanto, apesar deste sentimento, cinquenta por cento dos alunos entrevistados não acreditavam que a escola estivesse cumprindo seu papel e que tem esta tem pouca relação com a comunidade e não valoriza os saberes

significativos que eles trazem dos seus antepassados. Destacaram, também que a escola é importante por garantir a esperança de um futuro melhor, por isso consideram que compete a ela incentivá-los a não esquecer as suas origens ainda que não se fale dos índios tremembés em sala de aula.

Os alunos da educação básica não valorizam a cultura indígena porque pouco conhecem da sua história e, além disso, existe preconceito em relação aos índios, porém torna-se necessário conhecer sua história para poderem valorizar a cultura indígena. Que o contexto escolar é um espaço que deve privilegiar as tradições e a cultura indígena e que todos, sem exceção, devem participar. Esse é um pensamento da maioria.

Quanto aos alunos-professores em geral, dão o máximo de si na sala de aula, no entanto, alguns colegas pensam diferente, relacionam trabalho docente com salários auferidos, sem levar em conta a responsabilidade social da escola. Destacam também que a escola precisa rever o currículo, assim como alguns conteúdos e algumas práticas vivenciadas pelos alunos no cotidiano e que nem sempre são objeto de planejamento curricular.

Por fim percebemos que pelas opiniões coletadas caminhamos para a conclusão de que cada vez mais a escola se distancia das tradições de seus alunos e professores. Todavia, apesar do distanciamento das tradições, encontrado na comunidade, a escola continua a representar o lugar da construção da identidade de um povo, pois é nela que encontramos a preservação dos costumes e a construção da cidadania.

Em síntese, constatamos que a escola investigada não contemplava àquela época no currículo escolar a história e a cultura dos seus antepassados indígenas, conforme preceitua a Lei nº 11.645/08, e nem atendia aos pressupostos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. Mas, ao procurar conhecer o Hino de Tutóia, lá na letra do mesmo está registrado o nome dos Teremembés.

## **UMA ORIGEM ESQUECIDA EM JENIPAPO DOS VIEIRAS**

Em outro município maranhense (Jenipapo dos Vieiras) procuramos saber junto aos alunos-professores do PARFOR vinculados a rede municipal como tratavam a temática indígena na sala de aula, o que falamos aos seus alu-

nos sobre a história dos indígenas da etnia Guajajara, na medida em que os livros didáticos aos quais temos acesso não nos diz nada, trata de forma leve, sub-reptícia sobre a história dos indígenas brasileiros e não tratam sobre os indígenas maranhenses.

Esta indagação nos foi motivada pela condição geográfica do município de Jenipapo dos Vieiras que fica num espaço geográfico rodeado de 41 aldeias de etnia Guajajara. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) os Guajajara vivem em oito áreas indígenas situadas nos municípios de Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras, Grajaú Amarante e Bom Jardim.

Apesar de terem contato com os brancos, os Guajajara mantem sua cultura quase intacta, principalmente a língua que é um dos elementos importantes na sua preservação, bem como a religião que permeia todo o mundo Guajajara, e que está povoada de seres sobrenaturais, entre estes o criador do mundo MAÍRA, a quem atribuem a criação do homem, da agricultura, do cosmos, enfim de todo os elementos que envolvem o universo Guajajara.

No caso de Jenipapo dos Vieiras o município se expandiu rumo aos aldeamentos, estando cercado de aldeias, que fazem parte da sociedade urbana pois estudam nas escolas municipais, compram os produtos da região e vendem seus produtos nas feiras, casam-se entre si e com os ditos brancos e quando se pergunta a presença étnica do índio na sociedade, esta não aparece, nenhum morador se diz descendente de índios.

Na sala de aula do Curso de História do PARFOR tivemos matriculados 46 alunos-professores e somente concluíram o curso vinte e três sendo uma evasão de 50% originada pela baixa qualidade do ensino básico desses candidatos que se apresenta quando do contato com o currículo de licenciatura em História e as exigências decorrentes de uma formação acadêmica com qualidade. Nessa turma temos alunas de origem indígena que somente próximo a finalização do curso se declarou como sendo descendente da etnia Guajajara.

Ao par dessa realidade procuramos saber um pouco mais do porquê desse silêncio, onde ele se sustenta? E quando ele começou a ser gestado? Indo mais além pretendemos saber como os professores tratam dessa problemática na sala de aula pois em sendo professores da rede municipal talvez possam nos dizer porque não falam sobre os índios seus antepassados e vizinhos de

território. Observamos, registramos e nos apropriamos da legislação indígena para conhecer um pouco dessa história e o que dizem aos seus alunos sobre a história dos indígenas da região.

Investigar sobre a escolarização indígena traz à tona as inquietações, que geram discussões em nível nacional e estadual, assim como as produções que têm se ampliado nesse campo a partir dos anos noventa. Tudo isso coaduna-se também com os pressupostos legais da Constituição Brasileira, de 1988, no capítulo específico (Dos Índios) inserido no Título III, com a Lei n. 11.645/2008, que altera a Lei n. 10.639/2003, que, por seu turno, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual passou a vigorar a partir de 1º de março de 2008, em cujo artigo 26 consta: “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, pública e privada, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No entanto, apesar do reconhecimento de que nos últimos anos do século XX, e no início deste século, as políticas de escolarização indígena não vêm atendendo, de algum modo, aos interesses dessa população nativa, verificamos limitações em suas implementações, pois, conforme aponta Azevedo (1996),

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação, pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (AZEVEDO, 1996, p. 56).

Assim, podemos dizer que, apesar dos avanços e conquistas, o processo de escolarização indígena, com vistas à promoção de uma educação intercultural e bilíngue, ainda temos um cenário para interpretações múltiplas, tanto que fundamentamos nossa reflexão levando em consideração que na escolarização indígena pouco se tem dado ênfase à preservação da cultura indígena, dado que dificulta sua valorização que sempre foi vista como inferior por nossa sociedade.

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2005), esta corresponde a uma forma sistemática de educar as comunidades indígenas de tal forma que estes possam ter acesso aos

conhecimentos universais sistematizados pela escola básica nacional mediante documentos legais que regularizam e uniformizam os conteúdos curriculares.

A proposta de uma educação escolar indígena também denominada educação formal, que está presente nos RCNEI (BRASIL, 2005), não deverá ser de adaptação dos indígenas aos conhecimentos da sociedade não-indígena nem de adaptação dos conhecimentos da sociedade não indígena ao contexto socio-cultural indígena, mas sim de construção conjunta de um saber intercultural.

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola (FREIRE, 2004, p. 28).

Mesmo tendo a clareza de que os nativos preservavam sua cultura no viés consuetudinário, ou seja, de pais para filhos, o colonizador desenvolveu práticas educativas que se diferenciavam da escolarização antes vivenciada (RIBEIRO, 1996, p. 127).

Para Leonardi (1996), a escolarização naquele momento seria uma via de mão única que objetivava impor ao nativo a cultura dominante e, para tanto, haveria necessidade da edificação do espaço escolar, no qual a escola, independentemente das condições históricas existentes no contexto no qual está inserida, selecionaria os saberes existentes, a fim de organizá-los com um objetivo predefinido, no caso específico, “a aculturação indígena”, para o que seria necessário catequizar os índios nos moldes da empreita colonizadora exigida pela metrópole. Ainda segundo Freire (2004):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 24).

Grupioni (2008), nos informa que, a instituição escolar, ao se constituir como responsável pela instrução das novas gerações, não o faz de forma neutra e consensual, mas, sim, intencional, buscando resgatar valores que estão implicados na base da ideologia dominante, sobrepondo os valores europeus à cultura local.

Já Ferreira (2001) destaca que, a grande preocupação das políticas indigenistas foi sempre atuar no sentido de escolarizar o índio para que este se tornasse produtor e consumidor das tecnologias produzidas pelos não índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão de obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

D'Angelis (2005) confirma essa tendência, destacando que

Os professores indígenas só alcançam a verdadeira compreensão de que sua língua é efetivamente uma língua, em tudo organizada, regrada e complexa como a língua portuguesa (ou outra língua europeia), quando passam a analisá-la com a mesma nomenclatura e minúcia que viram ser aplicada ao português, em sua experiência escolar. O impacto disso na autoestima chega a ser evidente (D'ANGELIS, 2005, p. 40).

Para esse autor, a escola é um lugar que contribui para a construção do futuro; se os indígenas não se alfabetizarem em sua língua, esse processo acontecerá somente na língua majoritária e, dessa forma, “a invasão cultural estará colocada na escola, bem no centro da vida da aldeia” (D'ANGELIS, 2005: 16). Por outro lado, a oralidade dos nativos estará alijando-os do conhecimento da língua nacional tão requisitada nos meios sociais e acadêmicos; esta é mais uma das ambiguidades no que diz respeito à escolarização indígena.

Todos os esforços acadêmicos estão sendo feitos para a valorização da cultura indígena os PPC dos cursos de graduação propõem disciplinas obrigatórias e eletivas para proporcionar a discussão necessária a essa lacuna existente em nossa sociedade, monografias, teses e dissertações são desenvolvidas, mas falta saírem do papel, estas iniciativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 22) destaca que,

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre

si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e os “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente (BRASIL, 1997, p. 22).

Logo, torna-se imprescindível que as autoridades criem leis tomando como referência o perímetro estabelecido para a fronteira agrícola, combatendo, assim, o desmatamento e a diminuição das terras indígenas no país. O poder Executivo, por intermédio da Funai, deve estabelecer uma fiscalização mais ativa, utilizando alguns cidadãos indígenas como influência dentro das reservas, a fim de manter uma ligação mais íntima com os representantes do estado e, conseqüentemente, acelerar a comunicação quando algum direito indígena estiver sendo subjugado.

Por fim, compete ao Ministério da Educação e a Funai expandir as escolas especializadas na instrução dos povos indígenas, garantindo, assim, uma possível diminuição dos índices de analfabetismo dentro da cultura indigenista, bem como formar professores bilíngües que possam trabalhar tanto nas aldeias como na cidade, atendendo aos indígenas e aos não indígenas da mesma forma.

Segundo o Censo de 2010, 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas, o que significou um crescimento em relação ao ano 2000 de 11,4% (84.000 pessoas), menos expressivo que o período 1991/2000 quando aumento foi de 150% (440 mil pessoas).

Esse fenômeno é conhecido como etnogenese ou reetnização povos indígenas reassumindo e recriando as suas tradições indígenas, após terem sido forçados a se esconder e negar suas identidades como estratégia de sobrevivência, seja por pressões políticas, econômicas ou religiosas, ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função de seus costumes tradicionais.

## **UMA PROXIMIDADE DISTANCIADA EM GRAJAÚ**

O município de Grajaú ainda apresenta uma densa população indígena, distribuídos em todo território, com aldeias próximas e distantes a cidade. Duas



etnias são encontradas no seu espaço geográfico: Guajajara ou Tenetehara, povos do tronco Tupi e os Canela Apanyekrá, povos do tronco Jê. Devido à proximidade, as relações interétnicas neste município se dão de forma tensa, com registros históricos de conflitos.

Outro elemento peculiar e instigador de conflitos é o fato da BR 226, que dá acesso à cidade de Grajaú, vindo de Barra do Corda cortar ao meio a terra indígena Canabrava, do povo Guajajara. Constantemente assistimos ao bloqueio da BR, pelos Guajajara, como forma de sensibilização o governo para tal situação.

O devassamento do território do Grajaú data de meados do século XVIII, oriundo do vale do Parnaíba as correntes de povoamento de homens livres e também foragidos de perseguições políticas vinham comerciar com os índios Pebgés, Timbiras. A evolução social processou-se lentamente, apenas se consolidando ao iniciar do século XIX (AMORIM, 2008, p. 24).

O PARFOR /História se iniciou no segundo semestre de 2014 com cinquenta e um alunos matriculados, destes dezessete eram indígenas que vivem nas imediações do município, sete deles desistiram do curso logo no primeiro semestre sob a alegação de que estaria sendo oferecido um outro curso para eles sobre cultura indígena a distância e seria mais prudente fazerem um curso que estaria mais identificado com suas origens.

Mesmo as tentativas feitas para que continuassem no curso, foram vãs, também desistiram alunos não índios e a turma resultou em vinte e seis alunos, sendo dez alunos índios (homens e mulheres de etnia Guajajara) todos já colaram grau com exceção de uma que está ainda cursando em vias de conclusão.

Falar das dificuldades que estes alunos indígenas enfrentaram para a conclusão do curso nesse momento é fácil, mas no período em que estudavam foi difícil, por motivos diversos, dentre eles a distância da moradia deles para o Campus de Grajaú, e como não possuíam meios de locomoção dependiam de outros que vinham de bicicletas, motos ou até animais, por vezes esperavam a beira da estrada o ônibus ou outro transporte para pegarem carona

Mesmo as tentativas feitas para que continuassem no curso, foram vãs, também desistiram alunos não índios e a turma resultou em vinte e seis alunos, sendo dez alunos índios (homens e mulheres de etnia Guajajara) todos já colaram grau com exceção de uma que está ainda cursando em vias de conclusão.

Falar das dificuldades que estes alunos indígenas enfrentaram para a conclusão do curso nesse momento é fácil, mas no período em que estudavam foi difícil, por motivos diversos, dentre eles a distância da moradia deles para o Campus de Grajaú, e como não possuíam meios de locomoção dependiam de outros que vinham de bicicletas, motos ou até animais, por vezes esperavam a beira da estrada o ônibus ou outro transporte para pegarem carona.

No cotidiano dos alunos era comum a chegada com atrasos e por vezes as ausências por conta da falta de condução que os trouxessem até ao Campus Universitário, tal situação pode ser vista como causa da evasão tanto na universidade como nas escolas, pois muitos filhos dos indígenas da região estudam em escolas da zona urbana visto que nas escolas da aldeia por vezes não tem professor ou mesmo não tem escola principalmente em níveis mais avançados das modalidades de ensino na educação básica.

Vale destacar que 50% das monografias defendidas pelos alunos dessa turma versaram sobre questões indígenas socioeconômicas, políticas e culturais, bem como sobre os problemas enfrentados na sala de aula da educação básica quando os professores da rede pública de ensino quase não apresentam informações sobre os grupos indígenas, concentrando-se quase sempre no que traz o livro didático que é o discurso do colonizador. Para além desse problema relatado, haviam outros, como as chuvas e a alimentação do meio dia, pois as aulas se apresentam em dois turnos e o período de aulas intensivas que os obrigavam a ficarem na sede por dias a fio.

Para solucionar todos esses problemas, contamos com a colaboração da Prefeitura Municipal através da Secretaria de Educação que nos ajudou com um ônibus para o traslado dos alunos, com marmitex de almoço e até com uma casa para pernoite e descanso no intervalo das aulas. Mas nem todas autoridades municipais colaboram com esses impasses dos nossos alunos, Grajaú é exceção, e assim mantivemos os alunos e concluímos o curso.

Quanto a identidade indígena em Grajaú percebemos que existe por parte dos indígenas uma maior valorização da cultura nativa tanto que durante o curso foi possível visitarmos algumas aldeias e até fazermos trabalhos de extensão junto as comunidades nativas, visitamos as aldeias Morro Branco e a Aldeia Arymi e tivemos oportunidade de conversar com os moradores sobre

questões pontuais tais como direitos humanos preconceito étnico, cultura nativa inclusive fazendo com alguns professores feiras de exposição dos trabalhos deles para serem oferecidos a comunidade.

Entrevistamos alguns caciques e participamos de almoço com a comunidade. Mas quando procuramos junto a sociedade branca saber o que pensam dos indígenas - o que ouvimos é deveras constrangedor, pois são identificados ainda como sorrateiros, preguiçosos, e difíceis de contato, embora possamos dizer que sempre fomos bem acolhidos pela comunidade indígena de Grajaú.

A aldeia Morro Branco, onde habitam povos indígenas da etnia Tentehara, está situada no perímetro urbano cidade de Grajaú-MA. Na única escola da aldeia, é oferecido o Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano (turnos matutino e vespertino e turno noturno). A escola possui 04 salas de aula e durante o turno noturno há seis professores (três indígenas e três não-indígenas) e dois interlocutores. Os livros utilizados são doados pelo Ministério da Educação, sem nenhuma consulta prévia aos indígenas, e os materiais didáticos utilizados não contextualizam a realidade da escola e da aldeia.

Em Grajaú existe um adensamento da população indígena representado pela proximidade da Aldeia Morro Branco que está ligada a zona urbana. Segundo Sebastião Bento de Souza Lima, cacique da aldeia Morro Branco e aluno de Ciências da Linguagem da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o seu povo precisou criar sua própria barreira nas terras por falta de apoio governamental.

O risco que nós corremos aqui é muito grande porque moramos bem próximos da cidade, são apenas 500 metros de Grajaú. Nosso trabalho continua na entrada da aldeia, orientando, passando informações que o Ministério da Saúde repassou para equipe da saúde, que acompanha a gente na barreira sanitária. Não estamos recebendo visitas nas aldeias, somente quem entra são indígenas que moram aqui. Não estamos tendo apoio por parte do Governo municipal, estadual e federal. Quem está mantendo essa barreira somos nós mesmos.

Através de nossas reflexões e da aplicação e análise de questionários bem como da observação direta que nos permitiu a proximidade, por estar coordenando um curso de formação de professores para estes sujeitos que moram nessas localidades analisadas, nos sentimos na obrigação de contrariar

os discursos de igualdade de direitos e deveres que são replicados diariamente pelas instituições escolares pois estas não se aplicam as questões indenitárias dos indígenas, nem quilombolas e nem de outras minorias presentes em nossa sociedade, também não podemos alardear que somos uma cultura mestiça.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nós brasileiros e nordestinos especificamente, professores e alunos devemos compreender a diversidade dos aspectos constitutivos de nossa realidade social, não para consolidar um espaço desigual na escola, mas para estruturar uma instituição que se constitua enquanto direito social calcada no respeito as diferenças, nossas escolas são plurais, temos alunos, professores, gestores e funcionários provenientes dos mais diversos meios socioeconômicos que trazem consigo visões de mundo as mais diversas, que tem acesso a aspectos culturais diferenciados e que utilizam múltiplos meios de informações desse modo a escola deve educar seus alunos não pelo discurso da igualdade , tão pouco da discriminação, mas compreende-las pela diferença.

Conforme nos aponta Nilma Lino Gomes (2002, p. 277) “a escola deve ser integrada a comunidade local avaliando a realidade vivenciada pelos alunos no seu cotidiano, e, em outras instituições de formação, como a família, a igreja, os grupos comunitários nos quais os alunos constroem e apreendem suas representações de mundo”.

Dessa forma tratar sobre a problemática indígena não é só responsabilidade da Funai e dos indígenas, mas, sim responsabilidade de todos nós, ou melhor toda a sociedade para que seja possível a promoção de um sentimento indenitário dos educadores e educandos mediante nossos pertencimentos raciais.

Lendo recentemente um artigo intitulado “ O etnógrafo e o jornalista: o olhar e a escuta como ferramentas de trabalho” de autoria de Karina Galli Fraga da Silva (2013) publicado na Revista Estudos em Jornalismo e Mídias Vol.10 nº 01, observei que a autora adota o paradigma do caçador que é inerente a todo ser humano, para caracterizar o pesquisador quando analisa as minúcias para desvendar um fato, e me vi nessa condição, quando procuro, continuo procurando respostas convincentes dos implicados nos contextos investigados para melhor compreender suas motivações fundamentadas no conhecimento

científico, não com propósitos de apagar os traços individuais encontrados, mas para revelar ao mundo o que seria relevante nas pistas transitórias encontradas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Fabrício. Povos isolados: novos desafios da ação indigenista oficial. In: Instituto Socioambiental (Org). Povos Indígenas no Brasil 2011/2016, p. 62-66.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1996

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

CANTANHEDE, Bernarda, Conheça Tutóia: Geografia e História. Gráfica e Editora Tema, 2005

D'ABBEVILLE, Claude. História da missão dos padres capuchinos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1614.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los? Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação, 2005.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. cap. 4, p. 71-111. FREIRE, J.R.B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAIOSO, Raimundo José de Sousa *Compêndio Histórico-político dos Princípios da Lavoura do Maranhão*. Editora: Livros do Mundo Inteiro. 1970

GEERTZ, Clifford, *A interpretação das culturas* - Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos Índios nos livros didáticos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, V. 77, n. 186, p. 409-437, 1996.

GRUPPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

GRUPPIONI, Luís Donizete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2005.

LEONARDO, Amílcar Botelho de. *Rondon, uma relíquia da pátria*. Curitiba: Guaíra, 1996

LERY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército-Editora, 1961.

MALINOWSKI, Bronislaw C. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: abril Cultural, 1976.

MARQUES, Augusto César. *Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão*. Tipografia Frias. 1870.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. São Paulo: Companhia de letras, 1996.

RODRIGUES, Jody, *Turismo e espaço: rumo a um conhecimento transdisciplinar*. São Paulo: Hucitec, 1973.

SILVEIRA, Simão Estácio da. *Relação Sumaria das cousas do Maranhão*. Escrita pelo capitão Simão Estácio da Silveira. Dirigida aos pobres deste reino de Portugal. *Anais da Biblioteca nacional*, vol. 94 (1974). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1976.

SILVEIRA, Simão Estácio da. *Relação Sumaria das cousas do Maranhão*. *Anais da Biblioteca nacional*, vol. 94 (1974). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1976.

SOUSA, Gabriel Soares de Sousa, *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. Rio de Janeiro. Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, 1587.

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS POLÍTICAS E CURRÍCULO

Maria Andréa Angelotti<sup>57</sup>

Luiz Carlos do Carmo<sup>58</sup>

## INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido alvo de muitos estudos, políticas, programas e preocupações dos mais diversos agentes, áreas de conhecimento e grupos que parecem se debruçar sobre a questão visando, quase sempre, a uma educação de qualidade. Mas tanto a formação quanto os docentes não podem ser considerados isoladamente como se fossem algo independente de outros agentes, “poderes e decisões que operam no seio de determinados círculos ideológicos, sociais, políticos e escolares mais amplos” (ESCUDERO; TRILLO, 2017, p. 73).

Vale dizer que, em paralelo à busca de uma educação de qualidade, justa e equitativa, tem-se também disputas que giram em torno do professor e de sua atuação. Há que se lembrar do processo crescente de desvalorização do trabalho docente que vimos ser construído ao longo de anos a partir da equívoca convicção de que o ensino é uma atividade relativamente simples, que se exerce naturalmente (NÓVOA, 2002, p. 23). Registra-se também os ataques realizados à escola, às universidades, aos professores e à ciência de modo geral, como as ações e divulgações realizadas pelo movimento escola sem partido. Enfim, são muitos os grupos e interesses que dialogam com a desenvolvimento profissional dos professores e professoras.

Ao longo de duas décadas, como profissionais de cursos de graduação em História<sup>59</sup>, acompanhando os estágios supervisionados e formando novos professores/historiadores, acumulamos diversas preocupações e entendimentos sobre o processo de formação docente, e buscamos sistematizá-los, apresentando e pontuando, nestas considerações, elementos para se pensar a

<sup>57</sup> Doutora em História Social (PUC/SP). Professora do Instituto de História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFU). CV: <http://lattes.cnpq.br/0610125299025198>

<sup>58</sup> Doutor em História Social (PUC/SP). Professor do Departamento de História e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em História (UFU). CV: <http://lattes.cnpq.br/7511773319026947>

<sup>59</sup> Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Catalão, respectivamente.

problemática da formação docente e dos usos práticos da História, assim como sua dimensão política<sup>60</sup>.

Problematizamos a formação do professor de História considerando algumas características do perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História (2001) e em que medida repercutem nessa formação, tendo em vista as realidades e as perspectivas cotidianas e de enfrentamento dos professores em relação às experiências dos estudantes em sala, aos temas e às abordagens propostos nos currículos. Procuramos observar as políticas e a legislação voltadas ao incentivo para a formação de professores da educação básica, bem como algumas questões recorrentes de nossos estudantes que parecem passar pelos pleitos sociais por temas históricos e questões sensíveis na formação de professores associados ao processo de ensino-aprendizagem, ao currículo e aos usos que se faz da História em uma sociedade plural. Indagamos: quais são os componentes imprescindíveis à formação do professor de História para a aquisição das habilidades necessárias para se compreender os acontecimentos passados e para que possam ser comunicados para além da forma mítica, intuitivamente rasteira, não lapidada e que enfrente os negacionismos tão presentes na sociedade?

O conhecimento histórico, os acontecimentos e os usos que se faz do passado podem ser considerados instrumentos políticos. Assim, buscamos pensar algumas questões sobre o papel social do historiador/professor<sup>61</sup>, notadamente a perspectiva que se assenta sobre o ensino de História no Brasil e a incumbência de instrumentalizar as novas gerações acerca dos diversos acontecimentos passados e de sua dimensão política para o presente.

Entre os percalços do cotidiano da formação de professores/historiadores, por vezes esbarramos na desconfiança de jovens que nos indagam (mesmo em cursos de graduação) para que serve o ensino de História, ou este ensino que temos praticado nas escolas. Qual a razão de se investir na tentativa de compreender uma (dada) imensidão de acontecimentos passados? Qual o

---

<sup>60</sup> Este texto apresenta algumas análises das pesquisas desenvolvidas no Estágio de Pós-Doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

<sup>61</sup> As discussões que circundam o dilema entre a docência e a pesquisa na formação do historiador são de longa data e podem ser encontradas em Ciampi (2015); e esse não será o foco neste texto.



fundamento de se tentar buscar a compreensão de eventos passados e quais relações estes possuem com nosso dia a dia? Qual a intenção de se buscar, ano após ano, determinadas informações sistematizadas do passado, suas leituras, seus fundamentos, seus diálogos? O que se almeja com o acúmulo de informações das gerações que nos antecederam?

Longe da tentativa de oferecermos respostas terminais a essas indagações, ainda que elas norteiem nossas considerações, buscamos refletir sobre alguns elementos que cercam os enfrentamentos na/da formação e atuação do professor de História.

## FORMAÇÃO DOCENTE: LEGISLAÇÃO E CURRÍCULOS

A preocupação com os princípios norteadores e objetivos principais na formação docente tem aparecido em diferentes contextos na história da educação brasileira e nas diversas formações de licenciatura. A exigência da licenciatura para atuar como docente na educação básica pode ser pensada como um marco na educação brasileira. Tal perspectiva pode ser observada a partir do texto que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço<sup>62</sup>.

Essa alteração demonstra a preocupação com a educação de maneira geral por meio da formação docente, considerando-se que ela deve contemplar os conhecimentos específicos em diálogo com a educação, suas teorias e metodologias de modo a se estabelecer a aproximação entre teoria e práticas. Mas pode-se inferir que o texto adicionado à LDB também revela o quanto o país encontrava-se sintonizado com políticas e exigências externas para superação e/ou alcance de índices educacionais os mais variados, seja na avaliação

<sup>62</sup> Texto incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009.

da qualidade de ensino, na universalização do acesso ou na erradicação do analfabetismo, investindo-se, assim, na exigência da licenciatura para atuação na sala de aula.

Com isso observamos que a formação docente é parte de uma sistemática de compreensão do sistema nacional de educação e do reconhecimento e nomeação de quem são os profissionais da educação, além de quais exigências/tarefas lhes são impostas. Assim, a formação docente também se constitui em espaços de disputas com a presença dos mais diferentes agentes políticos, como gestores, pensadores de diferentes áreas de conhecimento e os profissionais de cada área da licenciatura. Não há uma compreensão e atuação homogênea em relação a essa formação.

Nesse cenário, a formação docente em História tem apresentado um conjunto de alterações, perspectivas e investidas que se apresentam em documentos de área e na legislação que regulamenta a formação do docente de História. É sabido que uma legislação, uma regulamentação, é a expressão de um acordo social possível, que, no momento de sua implantação, sofrerá pressões, manipulações, tergiversações, protelamentos, incrementos, enfim, experimentos mil e, por tudo isso, revela facetas dos interesses que estão postos na sociedade.

Nessa perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História, datadas de 2001, objetivaram substituir o currículo mínimo dos cursos de graduação em História e ponderar sobre fatores como a diversidade e a vontade de abrir escolhas flexíveis “numa época em que o campo possível de atuação dos profissionais formados em história se ampliou muito”<sup>63</sup>. Essa ampliação conduziu “à necessidade de diretrizes curriculares bem mais abertas” (BRASIL, 2001, p. 7) do que aquelas do chamado currículo mínimo, tendo em vista um processo de maior profissionalização dos historiadores e a perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

A partir da concepção de currículo flexível ficou estabelecido no perfil dos formandos que “o graduando deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua pro-

<sup>63</sup> Vale pontuar que a luta pela regulamentação da profissão de historiador é de longa data e a primeira tentativa deu-se em 1968. Em 2009 um projeto de regulamentação foi apresentado pelo Senador Paulo Paim (PTRS), que, após anos em tramitação, foi aprovado pela Lei 14.038, de 2020.

dução e difusão” (BRASIL, 2001, p. 6). As Diretrizes dispõem, ainda, sobre a possibilidade de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento, como o exercício do magistério, após atendidas as exigências básicas que “supõe o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”, de acordo com as necessidades e os interesses da instituição de ensino superior, o que, em tese, preserva alguma autonomia às instituições quanto a essas escolhas. No que diz respeito à licenciatura, as Diretrizes instituem como habilidades e competências dois elementos: “domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio” e “domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 8).

A licenciatura aparece, nesse documento, como uma estratégia de construção de novas composições da formação, o que permite pensar em algo pendular, em que as ênfases se voltam para a formação específica da área de História; indicam-se conteúdos complementares à formação como fundamentos de Arquivologia, Museologia, Gerenciamento de Patrimônio Histórico e, no caso das licenciaturas, a indicação é que deveriam ser observadas as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

As diretrizes para os cursos de História mantinham o foco sobre a área de conhecimento específica, sem indicar qualquer preocupação, por exemplo, com os conteúdos definidos para a educação básica (ensino fundamental dos 6 aos 14 anos e ensino médio dos 15 aos 17 anos) ou os seus processos de seleção. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que se constituem “de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002), parecem se alinhar a uma expectativa geral de formação deixando a cargo de cada área de conhecimento as questões específicas da área.

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, seu Art. 4.º considera necessário na concepção, no desenvolvimento e na

abrangência dos cursos de formação o conjunto das competências necessárias à atuação profissional, em uma perspectiva geral que parece apontar para a atuação didática. Há que se ponderar sobre o teor dessa atuação didática. As discussões que circundam as escolhas dos conteúdos ou os programas e currículos da disciplina na educação básica parecem ter sido deixadas a cargo de pensadores ou gestores da educação.

Parece-nos que no processo de formação de professores de História, e em sua atuação na educação básica, seria relevante a construção de uma atitude relacional que contemple informações básicas do conhecimento histórico, mas também que se conheça as metodologias e práticas educativas e, principalmente, que se conheça os estudantes para os quais se prepara cada aula, cada material (CAIMI, 2015). Tal empreendimento pode eliminar o que temos experimentado, em muitos casos, em que a atuação didática se destaca e se distancia do conteúdo, da vivência e da experiência, aproximando-se quase da ideia de que existe uma fórmula que pode ser aplicada no cotidiano do ensino à revelia dos aprendizes e das questões que os cercam.

Em se tratando da área de História, chamam-nos a atenção as habilidades e competências específicas da licenciatura de que tratam as Diretrizes Curriculares dos cursos, com a indicação do “domínio de métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 8). Assume-se, assim, que o conhecimento deve ser “transmitido” e que, para tal, é necessário um conjunto de métodos e técnicas, o que parece indicar uma dimensão técnica da formação docente. Em relação às disposições que se pretendem com o conhecimento histórico escolar, cabe indagar acerca do que se ensinar, quais temas, conteúdos e se a formulação técnica indicada considera o fim que se deseja tão importante quanto o meio para alcançá-lo. Decididamente, a complexidade da questão ganha contornos difíceis, uma vez que a compreensão de “transmissão do conhecimento”, que parece emanar, dispara uma possibilidade de entendimento rasa sobre o processo de formação humana.

Pensando sobre o processo de formação, podem-se mencionar também as perspectivas de Circe Bittencourt (2006), para quem as atividades e práticas profissionais conduziram a reformulações nos cursos de graduação para a

formação de uma nova geração de historiadores. Nas reformas curriculares do ensino superior que tiveram início em 2000, observamos a ideia de reformulação presente, com a preocupação de, como analisa Maria Isabel Moreira, “atrelar a universidade à esfera econômica, o que significa adequar currículos e formatos do ensino superior às demandas da nova ordem capitalista” (MOREIRA, 2005, p. 1-2). A formação docente parece seguir o mesmo caminho. E, de acordo com Ferreira,

[...] embora a História não seja o setor de ponta das ciências apropriáveis pelo capitalismo, e nem mesmo das humanidades ou das artes economicamente utilitárias, temos sido progressivamente integrados ao novo sistema, ainda que de modo seletivo e desigual (2008, p. 12).

A integração do historiador e sua formação nesse sistema, mesmo que de modo desigual e seletivo, precisa ser discutida no sentido de procurar analisar em que medida o ofício do historiador, sua formação e atuação docente têm servido ao sistema sem uma reflexão mais apurada desses usos. Apesar de estarmos acostumados a lidar com os quadros de mudanças retrospectivas em nossa profissão, nem sempre conseguimos acompanhar e compreender as alterações contemporâneas, sobretudo seus impactos em nossa atuação/formação, na construção de imagens históricas e no sentido de orientação dado à sociedade. Ainda assim, as observações sobre a formação, a legislação e o ensino de História inspiram-nos a problematizar não somente as produções, mas também a complexidade do ensino e da formação humana direcionada à diversidade dos grupos sociais brasileiros.

A perspectiva de compreensão do que se passa na atual formação docente da área de História remete, em certa medida, às discussões que rondam o currículo, sua formulação e reformulação. Conforme aponta Tomás Tadeu Silva, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que constituirá precisamente o currículo” (SILVA, 2007, p. 15). Tal dimensão implica decidir quais conhecimentos devem ser selecionados, e por que esses conhecimentos e não outros são eleitos. Entendemos o currículo como um campo de conflitos em que diferentes grupos lutam por reconhecimento, reavaliação, reposicionamento e

oficialização de participação em acontecimentos passados, bem como pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, entre outros.

Numa sociedade múltipla, em que pesam os mais diferentes interesses, bem como a intoxicação e o desvirtuamento do debate histórico, em consequência das divergências interpretativas, quase não temos um consenso sobre a importância do que se ensina às próximas gerações de brasileiros, e enfrentamos continuamente as disputas em torno do currículo da educação básica e também da formação inicial docente. Sendo assim, as decisões tomadas em relação ao currículo comumente refletem um acordo frágil e temporário entre pontos de vista diversificados (MOREIRA, 2005, p. 16).

Nesse aspecto, faz-se necessário que repensemos os modelos de formação docente ainda presente nos cursos de licenciatura, em que a pesquisa, a formação e a prática, embora afirme-se que não, constituem polos separados, como argumenta Tardif:

[...] os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores. (2000, p. 18).

Esse modelo aplicacionista vem sendo, em certa medida, redimensionado a partir da regulamentação da duração dos cursos, e, com ela, das normas para organização dos estágios supervisionados em 400 horas e mais 200 horas para a realização de práticas educativas. Mas, se considerarmos a forma como as licenciaturas (re)distribuem essa carga horária, observamos que o par teoria-prática possui permanências na concepção de formação docente. A carga horária dedicada à prática ainda parece ensinar para o distanciamento entre teoria e prática. E, mais recentemente, temos nos deparado com questões ainda mais complexas no tocante à formação docente.

Nessa direção, ao observarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-For-

mação)<sup>64</sup>, temos a clareza de que a compreensão de formação ali colocada é para que se aplique ou se implante a Base Nacional Curricular Comum<sup>65</sup>, e essa formação deve acontecer nos princípios das competências. Tal perspectiva, aplicacionista mais uma vez, se apresenta como uma pseudo solução para os enfrentamentos e desafios da escola e também da formação docente. *Não precisamos de um docente com formação técnica para atuar em sala de aula, precisamos sim de profissionais comprometidos com o ensino e com a sociedade e cuja atuação considere, reconheça e valorize a experiências e os conhecimentos advindos do seu grupo de estudantes.*

## ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Para um profissional incumbido de proporcionar a compreensão histórica própria do passado a cada um dos diferentes grupos de estudantes, as perguntas feitas acerca dos usos, dos envolvimento e das pretensões ao se debruçar sobre acontecimentos passados são importantes quando se pensa sua atuação. Para além do conteúdo histórico escolar e da dinâmica de sala de aula, os meios de comunicação, as mídias e redes sociais, a disponibilização de documentários às vezes de conteúdos duvidosos, a força da imprensa, as *fake News* e, por vezes, a limitada capacidade de leitura e interpretação são elementos que fazem do trabalho do professor de História uma tarefa difícil.

Por outro lado, tem-se observado na última década que as reformulações curriculares no ensino superior, especialmente na formação do historiador, parecem apresentar respostas/pretenções a exigências diversas, atualizando e incorporando demandas. Pode-se pensar que as escolhas estão sintonizadas com as possibilidades apresentadas, no caso brasileiro, da perspectiva de correntes historiográficas e metodologias que nos chegam. Haveria, assim, uma “atualização” dos usos e abusos da História? Seria esse um cenário em que novas disciplinas são ofertadas para atender, ainda que parcialmente, as demandas de setores sociais, movimentos e instituições, por exemplo, que se utilizam e se apropriam da História de forma diferenciada daquela experimentada em períodos anteriores? Vejamos, por exemplo, a incorporação de disciplinas como

<sup>64</sup> Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

<sup>65</sup> Art. 1º, Parágrafo único da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

Introdução aos Estudos de Arquivística, Museologia, História Ambiental, História da Arte, História Urbana, História das Populações Indígenas e Africanas, Ensino da Língua Brasileira de Sinais, Educação para os Direitos Humanos, entre outras que fazem parte dos currículos de formação inicial do professor de História.

Os professores de História, segundo Bittencourt (2006), têm sido reconhecidos como profissionais encarregados de um trabalho que ultrapassa os muros acadêmicos, podem atuar em campos diversos e cada vez mais são vistos como responsáveis por resguardar e difundir uma memória coletiva que pode se prestar a inúmeros interesses. Nessa direção, talvez possamos questionar: qual projeto ou função social temos adotado na formação dos professores de História?

As inúmeras dificuldades enfrentadas pelos licenciandos e percebidas na supervisão dos estágios nos levam a pensar acerca do momento que a sociedade vive e da mecânica de formação proposta acima. Longe de desconsiderar a importância das proposições, apenas destacamos a complexidade de estabelecer relações, montar séries históricas e, com elas, dispor às novas gerações a possibilidade de problematizar o presente. Sendo assim, ousamos perspectivar a necessidade não de disciplinas que condensem a apresentação de problemas sociais de forma “modular”, como se determinou com a inclusão das temáticas citadas anteriormente, mas de disciplinas que sejam acompanhadas do que é o trabalho do historiador, ou seja, da capacidade de propor o “infinitamente provável, o rigorosamente mensurável pela noção da eterna relatividade da medida”, como propõe Bloch (2001, p. 49).

A necessidade de proposições que exigem a habilidade de construção de séries históricas, de formulação de quadros comparativos e de sistematização de dados, numa época em que a disponibilidade de informações e a “tirania do instante” denominado por Hartog (2013) de presentismo inundam e descaracterizam a reflexão pontual pela lógica de estampar infundáveis exemplos modelares contrários, parece exigir da formação dos historiadores/professores algo mais.

De um lado, pode-se apontar que algumas recentes atividades e desejos relacionados à atuação profissional do historiador, assim como dos profissionais que formam professores para atuar na educação básica, transformaram-se em demandas específicas de determinados grupos. Nesse desenrolar, as pressões e as mudanças no processo de formação ganham ares de inquestionável mudança



para melhor. O sentido de desenvolvimento, de inclusão positiva, parece chegar e não poder ser problematizado. No entanto em muitos momentos isso se torna um desafio para a formação de novos profissionais da área, especialmente para os que se dedicam ao ensino.

Em face dessa construção, entendemos que precisa ser superada a consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação, seja na formação inicial docente, seja na educação básica. Para Kuenzer, tem-se que

[...] as propostas curriculares de formação de professores podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las, à medida que permitam ou não a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições; que possibilitem o desenvolvimento de práticas conservadoras ou estimulem o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais. (2011, p. 678).

Em diálogo com as propostas curriculares, seus estímulos e práticas formativas, consideramos compreender no cotidiano do trabalho do professor a originalidade da cultura do aluno, da sua experiência de vida e de sua visão de mundo. O professor, em seu cotidiano de sala de aula, se vê diante da situação de buscar a história local, a sabedoria das pessoas mais velhas e o conhecimento que não consegue adentrar as paredes da sala de aula, uma vez que esses conhecimentos não são considerados legítimos dentro de uma prática pedagógica monocultural.

Mais uma vez, diante das perguntas e da experiência de convivência com os grupos de alunos nas escolas públicas, por certo não se desconsidera o “currículo vencedor”, o que prevalece sobre os demais argumentos, mas pode-se pensar que o processo de formação, no que tange ao ensino de História, deverá somar para que se possam compreender, de forma responsável e democrática, os vários processos que constituem o presente, sempre como fruto da relação entre homens, mulheres, crianças e a natureza em diálogo com as demais sociedades que constituem a humanidade, além de desmistificar a construção do presente.

## COMENTÁRIOS FINAIS

O conhecimento histórico possibilita devolver aos sujeitos da atualidade, pertencentes a grupos marginalizados historicamente, o seu lugar, e traz a certeza de que devemos valorizar as inúmeras temporalidades de nosso cotidiano, somar com a construção do futuro e, não raro, dialogar sobre as inadequações humanas do passado, não eliminando os acontecimentos, mas tratando de forma responsável as dívidas historicamente construídas.

Entendemos que na educação básica apresentam-se, entre outros elementos, os fundamentos históricos de uma nação e, com isso, a disciplina escolar de História constitui-se num poderoso instrumento de dupla face. Se, por um lado, pode apresentar aos diversos grupos de homens e mulheres entendimentos plausíveis da participação de seus antepassados na construção do presente, por outro pode tentar implantar violentos projetos mistificadores e hierarquizadores de lógicas e práticas sociais, com racionalizações de exclusões. Viver com o diferente e com possibilidades de assumir como válidas e dotadas de significados e sentidos quaisquer posições de maneira ética e socialmente responsável é o que se deseja em uma sociedade plural. Isso é especialmente válido quando queremos que nossas posições sejam, também, respeitadas. O presente é construído por muitos. O ontem foi construído com diferentes participações e envolvimento. Orientar-se na história envolve compreender os diversos sujeitos envolvidos na construção do presente. Afastar os mitos, não o sonho, é a função da História. Os moldes da harmonia pretendida na diversidade abrigam diferentes e desiguais participações no passado, mas também a negação nos registros oficiais e nos conteúdos selecionados para o ensino. A universidade pública brasileira não pode omitir-se dessa incumbência no processo de formação docente. A ausência de uma política de Estado e as pretensões de história que violentam e hierarquizam precisam ser enfrentadas com pesquisa e valorização humana.

É possível observar que as “habilidades” e “competências” que se busca na formação do professor de História por vezes se impõem ao debate de forma pouco questionada. Trata-se da inclusão de temas históricos, da discussão do currículo, da eleição de metodologias, mas também da forma estanque e nada relacional como se pensa os conteúdos históricos escolares quase distante

dos sujeitos e da sociedade. Essa opção curricular parece esconder-se sob a argumentação técnica, distorce uma opção política e camufla uma boa dose dos conflitos e disputas de narrativas históricas.

Pode-se afirmar que a qualidade da formação, sempre questionada, dependerá das concepções ontológicas e epistemológicas que orientam as várias propostas curriculares, e não apenas da presença deste ou daquele conteúdo, desta ou daquela abordagem e teoria. Por certo não se desconsidera a presença dos fundamentos do currículo e, claro, dos chamados pilares do sentido da existência de uma instituição educacional: os focos na formação discente e na qualidade de sua relação com o que esses discentes, enquanto sujeitos plenos, num futuro próximo, gestarão para a sociedade. Há que se considerar ainda que a continuada inclusão de temas e conteúdos históricos escolares parece contemplar mais o protagonismo de gestores de determinados campos de conhecimento, pois a dinâmica interacional dos conteúdos raramente é proposta com a expectativa ou os objetivos de que o discente seja capaz de, autonomamente, compreender e concatenar os acontecimentos históricos de forma intelectualmente responsável que lhe permita acompanhar as ações dos mais variados grupos e agentes no processo histórico-social-educativo e questionar quais conteúdos e registros ficaram fora dos eleitos para os estudos e por quê.

Tal posicionamento nos permite ter alguma autonomia em relação ao currículo dos cursos e à formação dos futuros docentes, como aponta Duarte:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. (2003, p. 620).

É necessário que se articule o par teoria-prática também nas pesquisas dos formadores e nos programas curriculares dos cursos de formação. O currículo é uma construção histórico-cultural tensionada, e deve ser compreendido nas relações de poder em que está envolvido. Considerando-se que as relações de poder, as demandas atuais e as exigências sociais estão presentes nas disputas, reformular currículos no ensino superior apenas retirando, diminuindo ou aumentando cargas horárias de disciplinas parece não ser suficiente. Do mesmo modo que criar diretrizes para a formação inicial e uma base comum com a

função de servir à aplicação da BNCC também não parece ser uma opção que entenda o professor como agente e sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que

[...] formar professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construídos para transgredir as práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência (MESQUITA, 2006, p. 342).

Transgredir nos parece uma ação própria ao professor que tem a educação como prática da liberdade que escapa aos roteiros e às guias, dialoga e compreende o estudante como agente em seu processo formador. A formação docente precisa caminhar nessa mesma direção articulando os aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos (MOREIRA, 2005), deslindando as relações de poder que estão postas na sociedade, assim como no campo científico e da produção do conhecimento na universidade e na escola.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. O ofício do historiador. In: *Anais [...] I Encontro Regional da ANPUH-RN*. Natal: EDUFRN, 2006.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História*. Brasília: MEC, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação de história. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 8, n. 1, jan.-jun. 2015.
- CUNHA, Maria Isabel. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (org.). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 83, ago. 2003.

FERREIRA, Antônio Celso. O historiador sem tempo. In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (org.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: E. Unesp; ANPUH, 2008.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set., 2011.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *História Unisinos*, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (org.). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000.

# INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS PREGRESSAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Diane Mota Lima<sup>66</sup>

Célia Polati<sup>67</sup>

José Henrique dos Santos<sup>68</sup>

## INTRODUÇÃO

### ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O estágio é importante eixo na formação inicial do docente e construção de sua identidade, saberes e comportamentos para o fazer pedagógico (PIMENTA; LIMA, 2009).

Configura-se a relevância das vivências práticas docentes significativas na formação inicial, pois as experiências consistentes no estágio supervisionado podem contribuir para a prática docente do futuro professor (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015).

O conceito de “estágio” vincula a ideia de prática a ambiente conveniente e à supervisão e à orientação de outro profissional do ramo. Com uma característica prática, o estágio está em vários locais de treinamento profissional (escolas, hospitais, indústrias etc.) com o objetivo de oportunizar vivências do estagiário com seu futuro ambiente profissional.

Ao longo da história, o estágio curricular supervisionado na formação de professores foi considerado como a parte prática do curso de licenciatura, com a intenção de adquirir o conhecimento técnico sob a forma de imitação de modelos, sob o pressuposto de que a “realidade do ensino” e “os alunos são imutáveis” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 35). Nessa perspectiva, deixa-se de considerar as mudanças e os avanços sociais importantes da sociedade e limita-se a ação

---

<sup>66</sup> Mestrado em Educação Física (UNESP). Professora ((SME e SEEDUC – RJ).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/7703034874993693>

<sup>67</sup> Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ). Professora de Educação Física (Piraí- RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/2183969945405638>

<sup>68</sup> Doutorado em Ciências da Educação (FMH/UTL-Portugal). Professor Associado III (UFRRJ).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3330684865751520>

do estagiário na escola a um observador das aulas e futuramente um imitador dos modelos de aula, sem qualquer reflexão crítica do ambiente observado.

Deve promover a articulação entre a formação inicial e a prática, integrando o processo de formação docente com o campo de atuação, não somente enquanto objeto de análise e de investigação, mas também como objeto de interpretação crítica (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 24).

Com isso, destaca-se a importância de o ambiente de estágio ser profícuo e receptivo ao graduando, visto que muitos momentos de socialização e construção de saberes vão ocorrer nesse espaço. Os momentos de acolhimento, acesso aos espaços escolares, apresentação ao corpo de funcionários e tomada de consciência da identidade da escola são alguns passos importantes na recepção do estagiário na escola. Dessa forma, ele poderá ter mais consciência sobre o ambiente e refletirá sobre sua futura prática na profissão docente. Esse ambiente também deve considerar que o estagiário não é ideologicamente neutro, nem uma tábula rasa, mas detém uma bagagem de conhecimentos acumulados face às suas experiências de vida, entre outras aprendidas pela vivência no cotidiano escolar como aluno.

O processo de socialização é “[...] um processo interativo e multidirecional: supõe uma transação entre o socializado e os socializadores; longe de ser adquirida de uma vez por todas, ela implica renegociações permanentes no cerne de todos os subsistemas de socialização” (DUBAR, 2005, p. 22).

## **SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

A socialização profissional é um importante conceito para compreender a subjetividade nas interrelações para o desenvolvimento de saberes, trocas de experiências e novos aprendizados em qualquer carreira profissional (CARVALHO, 1996).

De acordo com Dubar (2005), a socialização profissional é uma relação dialética do iniciante com a cultura e as construções históricas sociais de uma profissão pretendida. Nessa interação, o sujeito passa a fazer parte do convívio profissional, assim como aprende hábitos, comportamentos e valores específicos de cada profissão, que favorecerão a construção da sua identidade profissional.

Esta pesquisa entende o termo “profissão” sob a ótica da Teoria da Socialização Profissional Interacionista, enunciada por Everett Hughes e os sociólogos interacionistas de Chicago (Howard Becker, Anselm Strauss, Elliot Freidson, Andrew Abbott etc.), que critica a tese funcionalista (WILENSKY, 1964) ao entender como “profissões” as beneficiadas legalmente e com associações que detêm o monopólio de sua formação e certificação (a exemplo de médicos, advogados, engenheiros, arquitetos etc.).

A ideia da profissionalização, entendida pelos interacionistas, é um processo de todas as profissões, e não de algumas profissões entendidas como especiais, considerando que todo trabalhador deseja o reconhecimento legal de sua “ocupação” e tem a possibilidade de se organizar para se tornar “profissão” (ABBOTT, 1988).

A interação entre os professores não ocorre de forma linear, pois as variáveis presentes no contexto escolar influenciam e determinam a concretização desse processo (MARCELO, 1998).

## SOCIALIZAÇÃO ANTECIPATÓRIA

A socialização antecipatória é toda experiência vivida e conhecimentos aprendidos ao longo de sua vida como aluno na educação básica, fruto de momentos de observação das práticas docentes, relações entre pares, assim como interação com familiares e amigos, antes mesmo da tomada de decisão pela profissão. Ao longo da formação inicial, o estagiário mobilizará os saberes adquiridos antes da formação inicial e os utilizará como fonte para comparar modelos pedagógicos apresentados durante a formação profissional e aqueles os quais considera credíveis para adotar em suas práticas profissionais.

A socialização antecipatória na educação física se dá a partir dos momentos vividos pelo futuro professor em situações de atividade física, torneios escolares, observações dos seus professores de Educação Física. Essa “aprendizagem por observação” (CARVALHO, 1996) acontece por um processo de imitação que se dá de forma subjetiva e intuitiva.

É importante ressaltar que o graduando não é uma tabula rasa de conhecimentos sobre a escola e suas dinâmicas. Todas as suas experiências pregressas como aluno da educação básica e influências familiares são significantes para



construção da sua identidade profissional docente. Deve ser oportunizado ao estagiário o rompimento com práticas tradicionais, que o fazem reproduzir um saber prático sem fundamentação de conceitos teóricos. Muitos professores têm suas atividades docentes apoiadas em situações experimentadas ao longo de sua jornada de formação, sendo fruto da socialização antecipatória. Logo, a socialização antecipatória é o processo em que o sujeito “aprende e interioriza os valores de um grupo (de referência) ao qual deseja pertencer” (DUBAR, 2005, p. 67).

Para Carvalho (1996), a socialização antecipatória exerce uma grande influência na escolha pela profissão, atitudes, decisões e construção da identidade profissional. As representações sociais aprendidas ao longo da vida (profissional e pessoal) podem ser utilizadas pelo graduando, relacionando-se com seus ideais, filosofias e modelos de ensino vividos.

O acolhimento preocupado com a formação ampla do estagiário no ambiente escolar está relacionado ao conceito da socialização profissional, pois é oportunizado ao futuro professor vivenciar questões pedagógicas diversas inerentes à docência (SARTI, 2009).

No processo de socialização profissional, o futuro professor interage com demandas específicas da profissão escolhida e adquire conhecimentos que vão muito além de técnicas e instruções. Comportamentos, hábitos, linguagem e posicionamento sociais, também, são aprendidos nesses momentos de partilha do cotidiano, a cultura histórico-social estabelecida pela profissão pretendida.

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2002, p. 217-218).

Para Freitas (2011, p. 11), esse “processo de incorporação de um vocabulário e de condutas características de um grupo profissional produz atores com diferentes formas identitárias, com representações ativas sobre um campo social”.

Com isso, a importância de se oportunizar ao estagiário momentos de vivência, exploração e aproximação da realidade escolar, para Larossa (2002), caracteriza essa experiência contrapondo-a a meros acontecimentos mantidos exógenos, pois ela nos afeta e nos preenche. Ou seja, as experiências vividas no estágio supervisionado devem ir além do campo de uma simples observação distante das questões sociais escolares. O autor ainda acrescenta sobre a importância de socializar o estagiário no ambiente escolar, rompendo a ideia de o professor supervisor apenas transmitir técnicas e conteúdos, em um modelo de “mestrança”, pois “a informação não é experiência” (p. 21).

## CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como foco a investigação da socialização antecipatória, sob a luz das experiências de fonte familiar, social, cultural e escolar que influenciam no exercício da profissão da docência (CARVALHO, 1996; GARIGLIO, 2015; FOLLE *et al.*, 2009).

O objetivo foi analisar como as experiências pregressas podem influenciar a formação de graduandos do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do Rio de Janeiro, em situação de estágio supervisionado.

Este estudo se justifica pela importância em se refletir e discutir a prática docente no estágio curricular supervisionado sobre a utilização de modelos práticos de ensino, de conceitos e crenças adquiridos previamente e inconscientemente pelos estagiários.

## METODOLOGIA

O conteúdo que aqui se apresenta é qualitativo de caráter descritivo, em que se buscou estabelecer uma relação entre variáveis, procurando entender a natureza dessa relação.

A pesquisa ocorreu no âmbito da atividade Estágio Supervisionado II (ensino fundamental). A amostra conveniente (GIL, 2008) foi constituída por

16 alunos, participantes das reuniões de orientação de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do Rio de Janeiro.

O instrumento constituiu-se de um questionário aberto relacionado à dinâmica empregada nos encontros de orientação, em que os alunos deveriam refletir sobre a seguinte questão: “Como cheguei até aqui?”. Com essa pergunta, entre outras, esperava-se levantar informações dos discentes sobre o conhecimento prévio da docência, lembranças das aulas da disciplina Educação Física na fase escolar e influências das experiências progressas como estagiário no exercício da docência. A análise dos dados se deu pela técnica de Análise de Conteúdo, do tipo frequencial (BARDIN, 1977), e as categorias foram formuladas a partir de uma lógica dedutiva

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No conjunto das interpretações, os resultados indicam que os alunos reconheceram a existência das experiências pré-profissionais nas condutas pedagógicas em situação de estágio curricular supervisionado.

Evidenciou-se a predominância de influência das experiências anteriores nas práticas docentes relacionadas ao Trato com os alunos (56,25%) e ao Trato com o ensino (37,5%).

Na primeira categoria, Trato com os alunos, os dados mostram que para os estagiários, os aspectos afetivos, normativos e atitudinais, que envolvem o exercício da docência, têm preponderância sobre os aspectos relacionados com o fazer pedagógico.

Por sempre ter pessoas que me incentivaram e me trataram com carinho, eu busco fazer isso com meus alunos no estágio (ESTAGIÁRIO 2).

Na forma de lidar com os alunos, minha criação foi pautada em regras, acredito que isso foi influenciado pelo meu pai ser militar (ESTAGIÁRIO 11).

Minha criação, apesar de ter sido criado como filho único, foi bem rigorosa, o que eu acredito ter tido maior influência sobre minha conduta profissional (ESTAGIÁRIO 13).

A relação entre experiência escolar e socialização pré-profissional de professores de Educação Física evidencia que as situações que envolvem afeto, convívio pacífico e alegria, vividas no período escolar, são as que mais se destacam na lembrança dos sujeitos pesquisados (GARIGLIO, 2015).

A segunda categoria destacada se refere à influência das experiências pregressas nas ações docentes dos estagiários relativas ao Trato com o ensino (37,5%). Percebeu-se nessa categoria uma preocupação dos estagiários em espelhar-se em experiências de ensino vivenciadas anteriormente com professores e/ou pares, reproduzindo-as em suas intervenções no contexto do estágio.

Tento reproduzir no estágio as experiências que já tivemos e achamos bacana, válido (ESTAGIÁRIO 3).

Parto da seguinte questão: não ser aquilo que foi ruim para mim e absorver apenas os exemplos que serão mais pertinentes na minha profissão (ESTAGIÁRIO 9).

Acredito que de certa forma acabo tendo traços de algumas características de profissionais ao qual tive contato anteriormente, seja como aluno ou como estagiário (ESTAGIÁRIO 14).

Observando como amigos da área lidam com determinadas situações (ESTAGIÁRIO 12).

A maior parte das estratégias didático-pedagógicas adotadas pelos estagiários em suas intervenções pedagógicas no contexto do estágio supervisionado espelham suas aprendizagens e vivências adquiridas em experiências pregressas na condição de alunos. Tais experiências se revelam influências muito fortes nas escolhas das ações pedagógicas desses futuros professores, que se sistematizam por meio de uma “aprendizagem por observação” (CARVALHO, 1996). A reflexão, na formação inicial, pode ser uma forte aliada na modificação de crenças e posturas (MARCELO, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as influências da socialização antecipatória na conduta da prática docente orientada no estágio supervisionado.

Os resultados apontam que as experiências pregressas têm influência na vida profissional dos estagiários e perduram no imaginário dos graduandos

influenciando suas condutas e posturas no contexto da docência supervisionada, tornando-se referência para sua prática.

Sendo o período de estágio supervisionado um momento importante de socialização do estagiário com os pares e o ambiente escolar, este deve ser, também, momento de ressignificação de suas crenças, conceitos e valores para construção da sua própria prática pedagógica

É mediante novas experiências práticas, no contexto do estágio supervisionado, que o futuro professor poderá modificar suas crenças a respeito da profissão docente, estabelecidas durante toda a sua trajetória de vida (COSTA; NASCIMENTO, 2009).

## REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. *The System of the professions an essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, Illinois: University of Chicago, 1988.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARVALHO, L. M. A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In: COSTA, Francisco Carreiro *et al.* *Formação de Professores de Educação Física: Teoria, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH, 1996. p. 37-56.
- COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O “bom” professor de educação física: possibilidades para a competência profissional. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 1. trim. 2009.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREITAS, Rosineide Cristina. *Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira*, Rio de Janeiro, 2012.
- FOLLE, A. *et al.* Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, jan./mar, 2009.
- GARIGLIO, J. Â. A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de educação física. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 229-251, abr./jun. 2015.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19- 28,

jan./fev./ mar./abr. 2002. Disponível em <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/> Acessado em 10/07/2014.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

SARTI, Flavia M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEDOVATTO IZA, D. F.; SOUZA NETO, S. *Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado*. Curitiba: CRV, 2015.

WILENSKY, Harold. The Professionnalization of everyone? *American Journal of Sociology*, Chicago, n. 2, p. 137-58, 1964.

Nota: este capítulo foi apresentado e publicado nos anais do congresso CONBRACE 2019.

# O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EJA: NOVAS TRILHAS, OUTROS SUJEITOS

Jerônimo Cavalcante Dantas da Silva<sup>69</sup>

Luciana Patrícia da Silva Frutuoso<sup>70</sup>

Marluce Zacariotti<sup>71</sup>

## INTRODUÇÃO

Compreender as novas nuances dos movimentos cotidianos é, antes de tudo, buscar respostas para as problemáticas sociais gerais sem a garantia do caráter irrefutável das coisas, da certeza. Em outras palavras, para entendermos quaisquer atos humanos é necessário observarmos o entorno destas ações, o que garante subjetividade naquilo que entendemos por “verdade” (BAUMAN, 2004).

É partindo desse pressuposto que observamos o cenário social e a dinâmica educacional que se desenha na contemporaneidade. Este capítulo busca fazer uma discussão a respeito do processo de juvenilização na educação, tendo como objeto a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, procuramos considerar as especificidades de tal modalidade de ensino, de maneira a visualizarmos uma expressiva demanda de um público etariamente atípico em relação à proposta inicial do programa.

A Fundamentação Teórica que mobilizamos é de cunho interdisciplinar a considerar que quaisquer discussões no âmbito científico não podem se esgotar nelas mesmas. Para isso, recorreremos aos autores de várias vertentes da Educação (FREIRE, 1987; GOMES, SENA, 2000; DIONÍSIO, 2007; DINIZ-PEIREIRA, 2013) e de conhecimentos da sociologia, ancorados em Bauman (2004), Maffesoli (xxx) e Bourdieu (1989).

A metodologia de caráter bibliográfico nos oferece ferramentas basilares nas contribuições teóricas a respeito da temática proposta, pois compartilha-

---

<sup>69</sup> Mestrando em Educação (UFT). Professor (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0841804257806205>

<sup>70</sup> Mestranda em Educação (UFT). Professora na rede municipal (Couto Magalhães-TO). CV: <http://lattes.cnpq.br/8492277303800092>

<sup>71</sup> Doutora em Educação (PUC-GO). Professora da graduação e do mestrado (UFT). CV: <http://lattes.cnpq.br/4391204994734508>

mos a ideia de que o jogo de visões de diferentes autores é fundamental para repensarmos quaisquer práticas (LAKATOS, MARCONI, 2013).

Inicialmente, fizemos uma pesquisa exploratória nas publicações sobre a referida temática no evento da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) da regional Norte nos anos de 2015 a 2020. A intenção era identificar se pesquisas recentes abordavam essa questão de novas configurações na EJA, especialmente sobre o aspecto de juvenilização. Não foram encontrados muitos trabalhos dentro do recorte temporal determinado para esta pesquisa, o que evidencia uma lacuna na produção científica, pelo menos no Norte, sobre a temática.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, que, na sua origem, era direcionada a pessoas que por motivos diversos interromperam seus estudos ou que carregam no currículo escolar sucessivas reprovações no ensino regular um percurso histórico dá conta de muitas iniciativas de alfabetização de adultos. Mas foi a partir do fim dos anos 90 que a modalidade EJA passou a ter essa nomenclatura, mais precisamente em 1996, com a Lei 9394/96, cujo artigo 37 diz: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (LDBEN, online), mas, atualmente, estudos e pesquisas evidenciam que os jovens (falando em termos de faixa etária) entraram definitivamente em cena nessa modalidade de ensino. Como nos lembra Lima e Santos (2007), há demandas educativas diferenciadas em função dos diferentes momentos de vida, das condições sociais e do desenvolvimento humano dos múltiplos públicos da EJA.

A juvenilização na EJA pode ser entendida como o processo de rejuvenescimento da população que passa a frequentar essa modalidade de ensino. Percebe-se cada vez mais pessoas mais jovens, inclusive adolescentes, migrando do ensino regular para o ensino da EJA. Mas como dissemos acima, a EJA é uma modalidade de ensino, criada pelo Governo Federal, abarcando todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola na idade convencionalizada como apropriada. Ou seja, seria para as pessoas que têm algum desvio série/idade. A ideia é que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possa



se qualificar para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho. Ultimamente, percebe-se uma juvenilização nessa modalidade. E, nesse sentido, cabe discutir esse fenômeno e entender os novos perfis dos alunos, bem como o que isso impacta. Afinal, qual tem sido o propósito da EJA? Por que pessoas cada vez mais jovens saem do ensino regular para cursar essa modalidade?

## O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EJA

Para compreender um pouco sobre o processo de juvenilização é o sentido que aferimos ao termo “juvenilização” é condizente com o proposto nas investigações de Ferreira (2015), que o considera como algo processual. Ainda para o autor (2015), a juvenilização é um dos pilares das políticas públicas educacionais que têm o jovem como foco. Nesse sentido, afirma-se que a “juvenilização nessa modalidade de ensino [EJA], poderá corroborar para a produção de espaços escolares culturalmente mais significativos para todos os sujeitos” (FERREIRA, 2015, p. 18).

Mas para além dessa ideia de juvenilização no aspecto da entrada de pessoas jovens na EJA, há aspectos da juvenilização que nada tem a ver com faixa etária. Segundo Zacariotti (2017), as políticas públicas educacionais ainda não levam em consideração o contexto da diversidade da cultura juvenil brasileira e seus múltiplos modos de ser e de estar no mundo. Na linha que nos apresenta a autora é preciso pensar na cultura juvenil, que tem a ver muito mais com aspectos sociais, econômicos, políticos de vivência no cotidiano, de usos e trocas que marcam o que é da ordem da juventude, mas não se finda apenas na idade cronológica ou biológica. Trata-se de um contexto de juvenilização.

Este é o nosso viés de abordagem, pois entendemos a EJA, hoje, como esse espaço em que pessoas de várias idades, de múltiplos projetos, unem-se em torno de um objetivo.

O pensamento supracitado nos parece pertinente como ponto de retomada aos tempos imperiais, em que começávamos a notar alguns movimentos educacionais tendo a alfabetização como tema problematizador. Tal preocupação, com o tempo, foi sendo recombinada com outras ideologias até as políticas curriculares ganharem os contornos que temos hoje.

Os estudos sobre o currículo no Brasil perpassam inúmeros aspectos. Conforme Veiga (2002, p. 7):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Tendo essa percepção de currículo como construção social, uma abordagem possível é o entendimento do currículo como espaço de ção de contextos sociais e, assim, podemos inserir o processo de opções diferenciadas de acesso à EJA. Dito de outra forma, é possível pensar um currículo que abarque o olhar que cada um, em sua vivência, experiência, interesse tem do que a EJA pode lhe oferecer. Mas isso é apenas para destacar o papel que a EJA pode desenvolver na vida de cada um, uma vez que para além de seu objetivo inicial, transformações estão ocorrendo.

Portanto, é nesse contexto de transformações que entendemos a juvenilização nessa modalidade de ensino, que, de certa forma, vem ganhando força. Como destaca Arroyo (2013) o currículo é algo dinâmico e, por isso, contribui nas projeções sociais que vemos hoje.

A elasticidade das políticas curriculares garante, assim, a organicidade da juvenilização como um típico fenômeno educacional, pois pode ser moldado a partir das especificidades das juventudes e das escolhas que os movimentam.

## **DIRETRIZES TEÓRICAS INTERDISCIPLINARES DESTA ABORDAGEM**

Conforme dito anteriormente, nossa mobilização teórica obedece a uma perspectiva interdisciplinar, o que parece garantir uma discussão mais aberta a diálogos, portanto mais satisfatória no âmbito da ciência pós-moderna.

Ao termo interdisciplinaridade aferimos o mesmo significado atribuído por Fazenda (2008), ao afirmar que os saberes humanos não são absolutos e, por isso, não podem ser vistos como espécies de caixinhas desvinculadas

entre si. É necessário considerar que o caráter interdisciplinar é, dessa forma, uma perspectiva complexa de se enxergar o objeto de estudo, culminando em discussões mais frutíferas.

É válido ressaltar que, por não ser nossa intenção fazermos um apanhado exaustivo sobre a definição do termo ora mencionado, não nos prolongaremos sob essa égide. Para maiores informações sobre o conceito do referido termo, consultar os trabalhos de Lima (2008), Fonseca (2014) e Pereira (2014).

Abaixo, segue a Figura 1, na qual ilustramos os movimentos interdisciplinares que propomos nesta abordagem. Convidamos o leitor e atentar-se nos movimentos conversacionais indicados na imagem.

Das Políticas Curriculares nos interessamos mais de perto pelas discussões sobre currículo como espaço de disputa de vozes, bem como pelo próprio caráter legislativo da área, largamente problematizado nas investigações sobre currículo e políticas públicas de educação (ARROYO, 2013). Esse olhar nos auxilia no processo de contextualização social e cultural em que a modalidade EJA de ensino se desenhou em território nacional. A juvenilização neste aspecto corrobora para uma atenção mais apurada das políticas públicas, o que torna o referido fenômeno legalmente marcado.

Do Poder Simbólico, nos apossamos das concepções sociológicas de Bourdieu (1989), ao entendermos que a juvenilização pode ser um processo de empoderamento simbólico do jovem no mercado educacional, conferindo a ele uma dimensão de protagonista social. Para o pesquisador, o poder é algo construído a partir dos domínios das camadas sociais, o que corrobora em um processo sobretudo econômico e afins. A juvenilização na EJA, por exemplo, seguindo esse raciocínio, pode ser um indicativo do poder simbólico ligado ao poder aquisitivo desses jovens ingressos.

A Modernidade Líquida, aqui ancorada nos postulados de Bauman (2004), colabora nessa abordagem por problematizar a efemeridade com a qual as ações sociais são desenhadas em um mundo pós-moderno. é buscar uma rapidez nas ações e nos sentimentos, tal como propõe Bauman (2004), a juvenilização na EJA reflete uma sociedade que anseia por meios educacionais capazes de viabilizar sua vida profissional de uma maneira mais breve e, ao mesmo tempo, com qualidade. Logo, é possível entender a juvenilização como um fenômeno

de empoderamento dos jovens, enquanto grupos marginalizados, uma vez que os trazem ao centro da discussão como um grupo social por meio do qual o social e seus efeitos são fabricados.

Já sobre a Didática, entendida aqui como parte dos estudos pedagógicos que investiga as proporcionalidades metodológicas do docente, é ponto relevante para mapearmos esse fenômeno educacional também. Nesse ramo investigativo, citamos os trabalhos de Marote e Ferro (1991) e Hila (2014), os quais versam sobre a importância de se adequar os recursos metodológicos ao público alvo. Logo, pensar a EJA e suas especificidades pode nos ajudar a discutir com mais veemência sobre a juvenilização. Uma vez tendo um número expressivo de jovens inseridos em uma sala de aula dita “destinada aos adultos”, é necessário que o professor regente tenha a sensibilidade de procurar mecanismos didáticos condizentes com essa disparidade etária. Talvez esse seja um dos maiores desafios da juvenilização.

Em suma, nesta revisão teórica, procuramos esclarecer ao leitor quais saberes nos apropriamos e como estes nos ajudam a pensar acerca da juvenilização na EJA.

## A JUVENILIZAÇÃO EM MUITOS OLHARES

Para nos ajudar nas discussões teóricas sobre juvenilização na EJA no Brasil, mobilizamos várias investigações que versam sobre essa mesma temática. Tais pesquisas colaboram para que possamos pensar realidades similares no contexto da educação nacional. Observa-se os múltiplos modos de problematizar a questão da juvenilização, que pode ser sobre os aspectos pedagógicos, sociais, biológicos entre outros.

Assim, lançamos mão das contribuições de Vaz (2009), Soares (2008), Pereira e Oliveira (2018), Almeida (2015), Conceição (2014), Alcântara (2016), só para citar alguns autores que se debruçam sobre o tema.

Na pesquisa de Vaz (2009), há a problematização das práticas pedagógicas na EJA. Em outras palavras, a autora analisa mecanismos de adequação da didática docente frente à diversidade etária provocada pelo fenômeno da juvenilização. Aqui entra a concepção de juventude como um estado de espírito e não necessariamente no aspecto cronológico. Dessa forma, as escolhas

metodológicas devem obedecer a uma sensibilidade do professor em identificar o caráter de visão de mundo do seu público e não se limitar unicamente a questões de idade.

Tal questão nos aparece fundamental e por isso lembramos que o currículo é uma construção social (VEIGA, 2002). Para nós, é preciso ter uma visão menos homogeneizadora dos modos de ensinar porque há de se ter em conta o contexto dado. Uma turma de EJA com idades muito díspares, diferenças sociais e interesses diversos exige uma proposta metodológica diferenciada. O que também não é tão simples, pois envolve a própria formação do(a) professor(a) para este fim.

Avançando um pouco mais nessa discussão, porém sob um outro viés, Soares (2008) se atem à profissionalização do professor que atua na EJA. Ao considerar as especificidades dessa modalidade de ensino, o autor apresenta uma série de possibilidades que visam a qualificação da mão-de-obra do profissional que se desdobra sobre esse público. Para isso, problematizou questões ligadas à formação inicial do professor de EJA, o qual apresenta-se, muitas vezes, deficitária e limitada.

Já Pereira e Oliveira (2018) concebem a juvenilização como fenômeno social acentuado pela atuação de uma gestão que proporciona uma visão mais democrática e inclusiva. Em outros termos, a gestão escolar é mola propulsora para uma juvenilização sadia e de dar voz ao jovem de maneira consciente, pois a medida participativa é basilar para que o jovem se sinta acolhido e ouvido em um contexto que poderia ser atípico a sua realidade.

Almeida (2015), em sua investigação procura nos fatos históricos justificativas que possam viabilizar uma discussão melhor fundamentada do ponto de vista do desencadeamento dos ocorridos. Para o autor, destituir história e o processo de juvenilização é algo no mínimo ingênuo. Nessa concepção, busca-se um presente pautado no passado e, com isso, mais coerente ao espaço que hoje temos ilustrado no país.

Já Conceição (2014) optou por uma análise mais sociológica ao apontar indicativos intergeracionais capazes de explicar a existência desse fenômeno na região metropolitana de Belém, Estado do Pará. Assim, considerou questões

biopolíticas e interacionais que acentuam a juvenilização naquele contexto geográfico especial.

Por fim, Alcântara (2016) analisa representações dos jovens na EJA no contexto da cidade de Abaetetuba, Estado do Pará. A pesquisa lança mão de teorias das representações sociais para apurar a migração expressiva de jovens da educação dita regular ao processo seriado da EJA naquele município. Assim, foram analisados aspectos de satisfação do jovem na EJA, observando o tratamento dado a esse público nessa modalidade de ensino.

Como foi possível perceber, várias são as ramificações dadas a esta problemática no ramo científico. A partir da disposição das pesquisas elencadas, percebemos que a juvenilização na EJA é um fenômeno que parece se estabelecer de modo determinante e que precisa ser mais estudado, levado em conta nas diretrizes, normas, metodologias. É fato que a EJA de hoje não é mesma de ontem. E o que essas mudanças de público impactam no projeto geral como modalidade de ensino é o que precisa ser dimensionado. Principalmente porque isso demanda novos modos de ensinar para garantir também novos modos de aprender nesse contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este trabalho possa despertar o interesse por esta área de investigação que tanto carece de discussões e contribuições mais verdadeiramente efetivas. Logo, para analisarmos o cenário educacional do século XXI, é necessário entendermos como a teoria pode ajudar na ressignificação da prática pedagógica, para, assim, serem entendidas como medidas complementares, nunca estanques.

Dessa forma, a discussão que travamos aqui, ainda de forma embrionária, pode render desdobramentos cada vez mais eficazes e eficientes não apenas à educação, como também a todas as áreas do desenvolvimento humano que possam se interessar.

Conforme as discussões travadas neste capítulo, entendemos que o fenômeno da juvenilização na EJA é oriundo de uma série de fatores sociais que agem de maneira simultânea. Dentre tais fatores, é possível mencionar as próprias políticas curriculares nacionais, que, ao propor um ensino médio talvez muito

distante do que as juventudes almejam, possam ser um gatilho para a busca por mudanças por parte de pessoas cada vez mais jovens. Soma-se a isso o próprio espírito efêmero da sociedade pós-moderna. O anseio por uma formação de qualidade, porém em menor tempo ou condições mais maleáveis de execução se configuram como possibilidades concernentes às realidades de muitos jovens de até 18 anos, que tentam conciliar estudos e a rotina de trabalho para seu próprio sustento ou sustento de familiares. Ou ainda de jovens que mesmo não tendo de trabalhar, usam a EJA para acelerar os estudos, para chegar logo à universidade.

Para se compreender a educação do futuro, de uma maneira mais holística, é necessário não esgotarmos nossas atenções apenas a questões tecnológicas, também muito importantes, porém não necessariamente determinantes para o que nos propusemos a discutir.

## REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, M. S. de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: Representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2016.
- ALMEIDA, A. A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. In.: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Rio Grande do Sul, 2015. p. 1283-1299.
- ARROYO, M. G. **Currículo**: Território em disputa. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- CONCEIÇÃO, L. C. da “**Me Jogaram aqui porque eu fiz 15 Anos**”: Biopolítica da Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém PA (2010-2013). 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2014.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da FAEBA**: Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- DIONÍSIO, M. L. Literacias em Contexto de Intervenção Pedagógica: Um exemplo sustentado nos novos estudos de literacia. **Educação**, Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 97-108, 2007.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. Identidades em Xequê em Narrativas Contemporâneas. In.: **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004. P. 01-15.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In.: FAZENDA, I (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.

FERREIRA, L. D. M. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e Perspectivas dos Estudantes Mais Jovens**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

FONSECA, V. N. S. Aspectos da Perspectiva Inter e Transdisciplinar da Linguística Aplicada em Pesquisas na Pós-Graduação em Letras na UFT: Considerações iniciais. In.: PINHO, M. J. de; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (orgs). **Formação de Professores e Interdisciplinaridade: Diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014. P. 419-447.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, M. de F. C.; SENA, M. das G. de C. **Dificuldades de Aprendizagem na Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HILA, C. V. D. Ressignificando a Aula de Leitura a partir dos Gêneros Textuais. In.: NASCIMENTO (org). **Gêneros Textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014. P. 169-208.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, S. R. A. de. Mais Reflexão, Menos Informação. In.: FAZENDA, I. (org). **O que é Interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 185-199.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educar e et educare: Revista de Educação, V.2n.4, p.77-90, jul./dez.2007. Disponível em: < <https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-coordenadorpedagógico-na-educação-básica-desafios-e-perspsctivas>>. Acesso em 29 fev. 2016.

LDBEN. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em fev, 2021.

MAROTE, J. T. D.; FERRO, G. D. M. **Didática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

PEREIRA, B. G. Formação Inicial de Professores: Olhares sobre o estágio supervisionado em uma Licenciatura em Matemática. In.: PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.;



SUANNO, J. H. (orgs). **Formação de Professores e Interdisciplinaridade:** Diálogo investigativo em construção. Goiânia: Editora América, 2014f. p. 179-192.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como Efeito Colateral das Políticas de Responsabilização. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.

SOARES, L. O Educador de Jovens e Adultos e Sua Formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

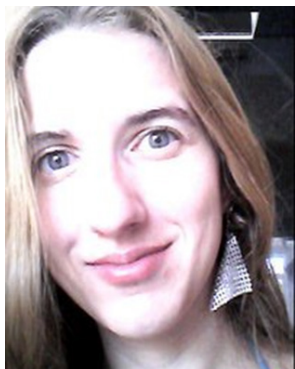
VAZ, R. A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Uma Categoria Provisória ou Permanente? In.: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Rio Grande do Sul, 2009. p. 7803-7815.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14a edição. Campinas (SP): Papirus, 2002.

ZACARIOTTI, Marluce. **(In)visibilidade das juventudes pós-modernas: trilhas estéticas na cibercultura/** Marluce Zacriotti. - 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

## SOBRE A ORGANIZADORA

### KARINA DE ARAÚJO DIAS



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2001), com especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2003). Obteve seu Mestrado em Educação (2011), pela Universidade Federal de Santa Catarina, investigando os cursos de formação continuada, atrelados à temática da diversidade étnico-racial, e destinados aos docentes da educação básica. Buscou problematizar as implicações e o desdobramento das orientações curriculares e prescrições legais na constituição da formação continuada dos profissionais que integravam a Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis, bem como compreender as finalidades e os elementos teórico-metodológicos que normatizam sua oferta e a apreensão dos docentes sobre essa política de ação afirmativa. Concluiu o Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2017. Balizou, como horizonte contextual, a emergência de uma discursividade em torno da formação de professores configurada pela implementação de reformas educacionais que incidem sobre a formação docente a partir da década de 1990. A investigação integra o chamado campo dos estudos foucaultianos onde se objetivou identificar que sujeito professor é constituído por meio dos discursos que normatizam a política nacional de formação continuada de professores, a apreensão desse discurso em âmbito municipal e os elementos do governo de si que operam como táticas de agenciamento e resistência docente. A pesquisa demonstrou que a formação continuada é um dispositivo de poder que objetiva a constituição de um *Homo Discentis Manipulabilis*, um sujeito professor de novo tipo, que deve aprender continuamente e que urge ser dotado de um amplo conjunto de competências e habilidades em razão dos déficits e carências que lhe são atribuídos. Realizou seu Pós Doutorado (2017-2019) na Universidade Federal de Santa Catarina desenvolvendo uma pesquisa acerca da realização e da concessão do Prêmio “Professor Nota Dez” objetivando apreender de que modo se opera o discurso da renovação e da inovação por meio da oferta e da outorga do prêmio. Integra o Conselho Editorial de diversos periódicos e editoras, dentre os quais, está a Editora Bagai. É pesquisadora vinculada ao grupo “Patrimônio, Memória e Educação” (CNPQ) com especial interesse nos seguintes temas: formação de professores, formação continuada docente, estudos foucaultianos e subjetividade docente.

LATTES <http://lattes.cnpq.br/1924264572679882>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0836-6985>

E-mail [karinadias77@hotmail.com](mailto:karinadias77@hotmail.com)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

adoecimento docente 5, 23-25, 27-31, 34

avaliação 7, 24, 35, 37, 43, 46-47, 49, 52-63, 80, 92, 96, 134-135, 139, 165, 171, 179, 181, 194, 205, 220, 228-229, 235, 251-252, 282, 293

avaliação na educação infantil 7, 52-54, 56-57, 61-63

## B

base nacional comum curricular 5, 7, 10-11, 36, 43, 46, 119, 135, 157, 184-185, 188-189, 192, 195

base nacional comum para a formação inicial de professores da educação 7, 36, 43, 230, 286

base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica 7, 36, 43, 230, 286

## C

curso de licenciatura em computação 6, 9, 67, 249-251, 253, 256, 258-259

cursos técnicos 9, 209, 212-213, 216, 221

## D

desenvolvimento profissional 5, 8, 138, 140-141, 143-147, 150-152, 159, 164-165, 279

## E

educação a distância 6, 9, 41, 224-225, 228-232, 234-237, 249

educação básica 5, 7, 12, 25-27, 33-34, 36, 43, 46, 49-52, 57, 62, 104-105, 107, 110-111, 113, 129-130, 136-137, 142, 148, 157-158, 166-167, 170, 177, 182, 184, 189, 191, 194-195, 197-198, 209, 224, 227, 230-233, 236, 250, 252, 254-255, 257, 259, 261-262,

266-267, 274, 280-281, 283-284, 286-287, 289-290, 292, 296, 304, 312, 314

educação de jovens e adultos 5-6, 8, 100-101, 104, 111, 113-115, 212, 222, 252, 303-304, 311-313

educação infantil 5-9, 12, 21, 37, 46-49, 52-59, 61-63, 130, 137, 184-185, 188-196, 229

educação intercultural 8, 116, 119-121, 127, 269

educação multicultural 123-124

ensino médio 9, 40-41, 49, 66, 90, 98, 100, 105, 166, 188, 198, 201, 212, 222, 229, 232, 269, 283, 293, 310

ensino superior 12, 41, 47-48, 122, 127, 132, 149, 170, 173, 177, 182, 187-188, 225, 230-235, 258-259, 283, 285, 287, 292-293

escolas técnicas 212

estado da arte 7

estágio supervisionado 39, 173, 183, 250, 252, 294, 298-301, 312

## F

formação continuada docente 86, 193, 314

formação continuada em serviço 8, 65

formação de professores 5-10, 12-14, 19-20, 22, 36-37, 39-51, 74, 78-81, 86-87, 101, 110-114, 121, 126, 129-130, 134, 136-138, 141, 146, 148, 151-152, 155, 157-158, 160, 164, 166-167, 169-170, 172, 178, 182-183, 185-188, 193-194, 196, 222-225, 227-228, 230-237, 248, 251, 260-261, 275, 277-278, 280, 283-284, 289, 291-294, 301-302, 311-314

formação de professores para a educação infantil 37, 194

formação docente 6-7, 9, 39, 41-43, 46, 50, 86, 109-110, 113, 129-137, 141, 146, 151, 165-167, 177-178, 181, 183, 187, 209,

211, 221, 232, 239-240, 246-248, 256, 261,  
279-282, 284-287, 290, 292, 302, 314

formação inicial 5-8, 36, 40, 43, 46-47,  
49-50, 65, 73, 75, 100-101, 106-108, 110-  
112, 138, 140-145, 147-152, 155, 157, 160,  
165-166, 168-169, 177, 181-183, 195, 199,  
212-213, 224, 229-231, 233-234, 236, 239,  
247, 283, 286-289, 292, 294, 296, 300-  
301, 309, 312

## **I**

identidade do profissional de educação  
física 8, 116, 149

identidade profissional 143, 150, 295, 297

inclusão 8-9, 24-27, 88-89, 91-94, 98-101,  
103, 106, 112, 114, 225, 228, 230, 234, 255,  
288-289, 291

instabilidade emocional 5, 7, 23-26, 32

interdisciplinaridade 5, 8, 74-76, 88-91,  
93-99, 225, 250, 306, 312-313

## **M**

motivação docente 6, 9, 238-239, 248

## **P**

professores indígenas 9, 119, 121, 123,  
127, 271, 277-278

programas de formação docente 9, 261

## **R**

reforma educacional 186

robótica 5, 8, 64-69, 73-77

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)