



Maria Divina Ferreira Lima
Erivan dos Santos Ferreira
(Orgs.)



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

perspectivas e desafios
na contemporaneidade



Neste sentido, poder-se-ia dizer que o livro que aqui se apresenta almeja preparar os seus alunos e professores para a sociedade em que estão inseridos, que é uma sociedade complexa, com uma trama cujos elementos que a integram são difíceis de desconectar uns dos outros, pelo que se pede que, tanto professores como alunos, não se fechem em determinadas ideologias, mas, pelo contrário, as saibam desconstruir. É bom que a escola prepare os seus alunos para a sociedade real, caso contrário, está a criar expectativas que poderão vir a ser defraudadas. E a sociedade real é constituída por pessoas concretas, com uma memória e uma história, que formam uma cultura, uma identidade e um povo. Nós somos, simultaneamente, consumidores e criadores de cultura. A nossa forma de pensar, de trabalhar, de atuar, as nossas crenças, a nossa alimentação, a nossa arte são algumas expressões da nossa vida, da nossa história e da nossa cultura. Este conjunto de saberes e experiências transmite-se de geração em geração por diferentes formas. Os mais novos aprendem dos mais velhos. Aprendem do que ouvem, do que veem e do que leem. Aprendem também do que experienciam e do que sentem das experiências. É assim que se legam as tradições. Sejam elas religiosas, festivas, comunicativas, estéticas ou recreativas.

Eduardo Duque 



editora *fi*.org



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Organizadores

Maria Divina Ferreira Lima

Erivan dos Santos Ferreira



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhualgal 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

LIMA, Maria Divina Ferreira; FERREIRA, Erivan dos Santos (Orgs.)

Desenvolvimento profissional docente: perspectivas e desafios na contemporaneidade [recurso eletrônico] / Maria Divina Ferreira Lima; Erivan dos Santos Ferreira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

477 p.

ISBN: 978-65-5917-587-1

DOI: 10.22350/9786559175871

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Docência; 2. Formação; 3. Pesquisa; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO - CULTURA DO SABER

10

Eduardo Duque

APRESENTAÇÃO

20

Erivan dos Santos Ferreira

1

45

INTERFACES DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DO BACHAREL DOCENTE E A DIDÁTICA: REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Sandra da Conceição Cunha

2

63

NARRATIVAS, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Aline Barros Girão

Guilherme Mendes Tomaz de Santos

Maria Divina Ferreira Lima

3

81

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: A RELAÇÃO DESSES PROCESSOS SOB A ÓTICA DE PROFESSORES FORMADORES NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Júlio Laissone Maquissene

Lauanda Soares Grangeiro

4

103

O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR, DESENVOLVENDO OS CONTEÚDOS EM SALA DE AULA

Gilmar Alves da Silva

5

116

DESAFIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO NO CONTEXTO MOÇAMBICANO - MODELO 10^a+1 ANO: UMA ANÁLISE NO DECURSO HISTÓRICO

Júlio Laissone Maquissene

Maria Divina Ferreira Lima

6

132

A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÃO NO DESEMPENHO DO DOCENTE DO CURSO DE DIREITO

Alexandra Bezerra de Sousa Gonzaga

7

149

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL UM OLHAR NO TRIPÉ: EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR

Maria do Socorro de Resende Borges

8

165

UMA INCURSÃO HISTÓRICA PELAS TRAJETÓRIAS DOS CENTROS ESTADUAIS EM TEMPO INTEGRAL (CETIS) DO PIAUÍ: UM OLHAR SOBRE O CETI: PROF. RALDIR CAVALCANTE BASTOS

Maria de Lourdes Cerqueira de Almeida

Josania Lima Portela Carvalhêdo

9

188

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA: JOGOS DIDÁTICOS COMO PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

Roberta Karoline Azevedo Moreira

Maria Divina Ferreira Lima

10

205

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO APRENDIZ ADULTO: QUAIS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA?

Joselma Ferreira Lima e Silva

Lindalva Gomes da Silva

11

221

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

José Gomes Santana

Francisco Renato Lima

Keylla Maria de Sá Urtiga Aita

Aline Montenegro Leal Silva

12

255

“QUANTO CUSTA O QUILOGRAMA DA EDUCAÇÃO?”: O ENSINO COMO MERCADORIA NAS ESCOLAS PRIVADAS DE TERESINA/PI

Maiara Luisa Mendes Alves

13

271

AS SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LITERÁRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE OS FAZERES DOCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS

Diana Pereira de Aquino

Maria Divina Ferreira Lima

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

14

298

PROFESSOR UM SER DE PRÁXIS: CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁXIS E SEUS DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA NA VISÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Charle Ferreira Paz

Maria Divina Ferreira Lima

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

15

320

INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Maria Daciene da Silva Cardoso

Erivan dos Santos Ferreira

16

341

A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA - COVID-19

Gilmar Alves da Silva

Luzenir Medeiros Bezerra

17

356

OS CONFLITOS COMO PALCOS FÉRTEIS DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Erivan dos Santos Ferreira

18

403

FORMAR-SE, UMA INTERROGAÇÃO PERMANENTE: NARRATIVAS E REFLEXÕES DA AUTOFORMAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA NA RENOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rosanne Pereira de Sousa Correia

19

422

UM MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAR

Ana Amélia Amorim Carvalho

20

438

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Raul Ferreira de Miranda Mendes

Ramon Ferreira de Miranda Mendes

Maria Divina Ferreira Lima

PREFÁCIO

CULTURA DO SABER

Eduardo Duque

A educação, ao longo dos tempos, foi assumindo diferentes formas, de acordo com os estilos e as organizações das sociedades.

Para os gregos e romanos, a educação estava orientada para robustecer o corpo e o espírito em plena harmonia. Como refere Jaeger (2001: 68) “a educação e a prudência, na vida do povo, não conhecem nada semelhante à formação do homem, no que se refere à sua personalidade total, como a harmonia do corpo e do espírito”.

Neste tempo, a educação visava essencialmente proporcionar um determinado ideal ético, que não era outro senão o do homem livre (Marrou, 1985). A educação, como tinha um caráter aristocrático, fazia-se entre os que partilhavam os mesmos ideais, através do exemplo de vida. A vida dos heróis gregos e romanos servia de inspiração aos mais jovens, pelo que os seus exemplos épicos e destemidos ajudariam a criar jovens também eles cheios de virtudes, boa fama e glória.

A educação fazia-se assim em ambiente familiar, de pai para filho, baseada na tradição e sem preocupação pela aquisição de conhecimentos técnicos, já que estes não eram essenciais ao homem de condição elevada (Bowen, 1976).

Na época medieval, não muito diferente da época precedente, o homem adulto era a medida do mundo (Durán Vázquez e Duque, 2019). A educação da larga maioria das pessoas fazia-se, assim, pelo exemplo dos adultos e a figura do pai sobressaía pela autoridade que lhe era

reconhecida. Os que viviam na província, começavam a trabalhar na vida do campo, em idades muito precoces; já entre os que viviam na cidade, não obstante serem introduzidos também no mundo do trabalho muito cedo, dedicavam-se a aprender um ofício.

Porém, a partir do séc. IX, encontra-se já claramente desenvolvidas dois tipos de escolas: as *monásticas*, criadas a partir do monacato e as *episcopais*, fundadas pela sede catedralícia, sob a autoridade do chanceler. Em ambos os casos, as escolas ensinavam matérias relacionadas com o bem público, como as artes, a teologia, a medicina e o direito e eram maioritariamente frequentadas por jovens que pretendiam ser clérigos ou religiosos.

Com o aumento da burguesia e a conseqüente transformação do tecido social, na segunda metade do séc. XII, os estudos ganham importância, com novo ardor e novos conteúdos. Surgem as *escolas paroquiais* destinadas aos filhos dos mercadores e artesãos, bem como as *universidades*, a partir de comunidades dotadas de autonomia administrativa e liberdade de cátedra (Duque, 2017).

Os filhos dos nobres tinham habitualmente estatuto diferenciado, através da figura do preceptor, que tinha como missão educar a criança e integrá-la na idade adulta.

Na sociedade do Antigo Regime, a educação assumiu uma dimensão completamente diferente das que tinha assumido nas sociedades anteriores, muito à custa da transformação da nobreza, que deixa maioritariamente de ser guerreira para se converter em cortesã. Naturalmente, aos poucos, esta mudança transforma os valores, atitudes e comportamentos, gostos e saberes da comunidade. A educação assume uma vertente mais humanista.

Os humanistas acreditavam firmemente na perfetibilidade quase infinita do ser humano que, dotado de uma natureza essencialmente racional e boa, poderia ser educado no sentido em que se pretendesse, sempre que dispusesse do devido método.

Esta crença, posteriormente, converteu-se quase em dogma. No entanto, para os humanistas, embora a tendência para a perfeição estivesse presente em cada natureza humana, não poderia materializar-se sem ser *introduzida pelos adultos*.

Por um lado, recomendava-se seguir a natureza para educar as crianças e, por outro lado, procurava-se detê-la, de forma que a criança fosse introduzida no mundo civilizado sob a *orientação e o exemplo que os anciãos ofereciam*. Aqui se encontra um dos fios condutores da ideologia moderna da educação.

Houve, porém, muitos autores que se separaram desta corrente, dando maior destaque à natureza das crianças, que acreditavam estar repletas de potencialidades e possibilidades.

A natureza humana é “sábia, honesta e santa”, afirmou Comenius (1976: 18-8). Para que essa natureza fosse educada da melhor forma, considerava que não era necessário que ela entrasse no mundo, observando e seguindo o exemplo dos anciãos, mas o que ela precisava era de saber as coisas que a natureza física contém. “Educar corretamente os jovens”, escreveu Comenius (1976: 85), “não é imbuí-los de palavras, frases, sentenças e opiniões tiradas dos autores, mas despertá-los para o entendimento das coisas”.

O mundo - que se há de frequentar mais tarde e que é necessário conhecer para fazer parte dele - não deve servir mais de exemplo. Esse exemplo será agora proporcionado pela *escola*, em que se ensinará, a todos e a cada um, as disciplinas mais úteis e práticas à sociedade. “Que

em todo o local (cidade, vila ou lugar) - diz Comenius (1976: 28) - se abra uma escola para educar os jovens... em todas as dimensões da vida”.

Embora o discurso educativo moderno tenha sido tecido com o fio que vai dos *humanistas* a Locke (2019) e a Comenius (1976), há nele duas formas de entender a sociedade: de facto, enquanto que para os *humanistas* e Locke, a *educação* respondeu às necessidades de uma sociedade hierárquica, na qual a nobreza era o exemplo da boa cultura, o projeto educativo reformista, representado por Comenius, estava vinculado a uma sociedade baseada no mérito que cada um demonstrava na realização das suas atividades. Este último discurso será, como se sabe, o que terminará por triunfar.

Bem, poderíamos continuar a história que nos levaria a Rousseau (2002), Marx (Marx & Engels, 1978), Proudhon (1982), etc., que se propuseram criar *o homem novo* a salvo de qualquer tradição anterior, de forma a construir uma sociedade nova, moral e socialmente organizada. Sabemos que este caminho ficou plasmado nos valores da *liberdade, igualdade e fraternidade*, que, por sua vez, encontraram a expressão máxima na sociedade democrática e industrial.

Ao longo do XX e XXI, a educação passou por uma grande transformação. Passamos de uma escola que beneficiava somente alguns para uma escola que alcança todos, fenómeno este que se vinha a concretizar desde o Iluminismo, mas que ganhou particular relevo e velocidade a partir da II Guerra Mundial.

Desde a perspectiva económica, o investimento educativo foi entendido como que o barómetro de desenvolvimento de um determinado país ou região, como que se fosse possível, ao olhar para o investimento na educação, não só ler o estado situacional do presente,

como também, e essencialmente, antecipar o estado do desenvolvimento de determinada realidade ou contexto.

Assistiu-se também a uma preocupação acentuada pela formação generalizada de toda a população, tal como comprova a iniciativa “Educação para todos” das Nações Unidas, em que se propõe dar educação básica a todas as crianças, jovens e adultos. Esta iniciativa é tão alargada que foi assinada por 164 governos, que se comprometeram, conjuntamente com vários organismos de desenvolvimento, bem como com a sociedade civil e mesmo o setor privado, em desenvolver todos os esforços para que este programa seja implantado com sucesso e abarque o maior número de pessoas.

Embora esta iniciativa vise essencialmente a educação básica para todos, a preocupação por melhorar os padrões de educação é comum a outros níveis, razão pela qual a Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI propõe que se ofereça, igualmente a todos, oportunidades para a educação superior e para a educação permanente.

A educação passa a ser entendida como um verdadeiro investimento não só capaz de alterar o presente, mas também com capacidade de transformar o futuro.

Jeremy Rifkin (2000) refere que “a riqueza já não está representada pelo capital físico, mas pela imaginação e criatividade humanas”.

Passamos assim para a sociedade do conhecimento que “implica o aumento das capacidades tecnológicas, combinando metodologias tradicionais e modernas, que estimulem a criação científica e tornem viável o desenvolvimento humano sustentável” (UNESCO, 1999).

Conceitos como os de inovação e criatividade humanas passaram a ser vistas como a alavanca das novas dinâmicas criativas de

desenvolvimento e passaram a desempenhar um papel preponderante em todas as dimensões da vida, tanto social como económica.

Estes conceitos, baseados no conhecimento, na determinação e na capacidade de saber inovar e recriar respostas adequadas a cada momento, são vistos como aspetos intangíveis, mas profundamente determinantes numa cultura que se deseja empreendedora e que favoreça a aprendizagem.

Ainda que de uma forma muito sumária, o que até então dissemos deu para perceber - assim o cremos - que a educação foi sofrendo ao longo do tempo profundas metamorfoses, as quais permitiram e continuam a permitir distinguir culturas, sociedades e períodos históricos.

O livro que aqui se apresenta intitulado ***“Desenvolvimento profissional docente: perspectivas e desafios na contemporaneidade”*** reúne um conjunto de textos de alto nível que discorrem sobre a tese central do livro, que é a do Desenvolvimento profissional docente, mas também sobre muitas outras as questões, como a transformação da educação, o currículo, a formação contínua dos professores, o processo de ensino aprendizagem, as questões didático-pedagógicas, a construção da identidade do docente e os novos desafios que o envolvem, os conflitos e a indisciplina escolar e vários outros temas que o universo educativo contempla.

Não é fácil num prefácio abordar todos estes temas, que são tratados em profundidade por mais de uma trintena de autores, porém, procuraremos tocar em alguns deles, de forma a percebermos a sua importância na sociedade em que estamos a viver.

Um dos conceitos mais abordados ao longo dos dezoito artigos que compõem o livro foi o de Escola. O que é a Escola, perguntamos nós? É

curioso que tanto para os gregos, como para os romanos, bem como para os tempos atuais, a escola não é senão uma aprendizagem *com e pelo* meio, aqui entendido como meio social, cultural e político, articulado com as outras várias dimensões da vida. Creio que uma escola é tanto mais rica quanto a comunhão que consegue alcançar com o meio. Ou seja, a sua riqueza advém dos seus vínculos, da forma como se relaciona com os demais, no estilo com que se apresenta à sociedade. Uma escola fechada em si é, simultaneamente, uma escola que não resiste ao tempo, é uma escola sem horizonte. Dito de outra forma, uma escola sem ligação ao meio é uma escola que perde a sua identidade, a memória, que não conhece nem o passado, nem impulsiona o futuro e, como tal, perde-se no presente.

Neste sentido, poder-se-ia dizer que o livro que aqui se apresenta almeja preparar os seus alunos e professores para a sociedade em que estão inseridos, que é uma sociedade complexa, com uma trama cujos elementos que a integram são difíceis de desconectar uns dos outros, pelo que se pede que, tanto professores como alunos, não se fechem em determinadas ideologias, mas, pelo contrário, as saibam desconstruir.

É bom que a escola prepare os seus alunos para a sociedade real, caso contrário, está a criar expectativas que poderão vir a ser defraudadas. E a sociedade real é constituída por pessoas concretas, com uma memória e uma história, que formam uma cultura, uma identidade e um povo.

Nós somos, simultaneamente, consumidores e criadores de cultura. A nossa forma de pensar, de trabalhar, de atuar, as nossas crenças, a nossa alimentação, a nossa arte são algumas expressões da nossa vida, da nossa história e da nossa cultura.

Este conjunto de saberes e experiências transmite-se de geração em geração por diferentes formas. Os mais novos aprendem dos mais velhos. Aprendem do que ouvem, do que veem e do que leem. Aprendem também do que experienciam e do que sentem das experiências. É assim que se legam as tradições. Sejam elas religiosas, festivas, comunicativas, estéticas ou recreativas.

Mediante a transmissão dos seus costumes e tradições, as instituições - como sejam a família ou a escola, - asseguram que as gerações mais novas deem continuidade aos conhecimentos, valores e interesses que os distinguem como grupo e os torna diferentes dos outros.

Falar deste livro, neste contexto, implica assim voltar à origem etimológica da palavra “tradição” (*tradicionem*), que significa ensino, ação de transmitir ou entregar. Recorda a transmissão dos elementos de uma cultura de uma geração a outra. Elementos que não são necessariamente físicos e materiais, mas que contemplam também, e essencialmente, a passagem de valores imateriais.

Se a educação - do latim *ex-ducere*, [= *ducor* “ser conduzido” + *ex* “para fora”] -, visa “conduzir para fora de si mesmo”, o que implica ir ao encontro dos outros, perceber que há mais mundo para além do seu mundo, mais história do que a sua própria história, então, a educação é a consciência de se ter alcançando um património que é de todos. Não implica, portanto, um conhecimento técnico, nem instrumental. Ser educado é, neste sentido, perceber a realidade que nos rodeia e perante ela saber o lugar que se ocupa.

Muitas vezes, confunde-se *educação* com *formação e até instrução*. Não obstante estas três palavras pertencerem ao mesmo léxico, têm origem e representam coisas diferentes. Instrução vem da palavra

latina *in-struere* que significa estruturar por dentro; enquanto formar, *formatio*, é “dar forma”.

Muitos textos deste livro são dedicados, com profundidade, à *formação*, tendo como sujeito o professor, ou seja, “o que faz profissão de ou o que se dedica a”. Esta forma de que o professor se deve revestir deve ir para além da simples transmissão do conhecimento útil e pragmático que tem dominado muitos dos currículos escolares. A escola deve, neste sentido, deixar de estar centrada no princípio de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas antes desenvolver a pessoa como um todo, na sua dimensão criativa, artística, crítica, entre muitas outras dimensões, preparando assim o cidadão para uma intervenção social responsável e madura, para a proteção dos valores e princípios democráticos que estão na base das sociedades desenvolvidas.

Se a formação escolar abandonar a épica de fazer do ser humano um ser humano bom e se restringir os seus objetivos ao mero ensino de conteúdos dependentes do mercado de trabalho, chegaremos facilmente à “monocultura do saber”, à ideologia do efêmero e a uma sociedade descompensada e sem sentido para a vida.

Estou certo de que esta forma de estruturar a sociedade e a cultura, em vez de promover o progresso e o desenvolvimento do ser humano - valores determinantes de uma sociedade democrática e adulta - orienta todo o seu esforço para o aumento da capacidade produtiva, como se o ser humano fosse uma máquina que se curvasse, sem capacidade reflexiva, às lógicas instaladas do capital financeiro.

Creio que é nosso dever propor uma formação baseada em processos, menos comprometida com os desígnios de mercado e mais voltada para a emancipação social dos cidadãos, para a centralidade do

Homem e da sua conjuntura social e pessoal na sociedade. Foi esta a ideia central que encontramos em muitos dos textos deste livro e no qual nos revemos. Parabéns aos seus autores.

BIBLIOGRAFIA

Bowen, J. (1976). *História de la educación occidental*. Barcelona: Herder.

Comenius, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Duque, E. (2017). Dinâmicas Universitárias. In J. E. Franco & J. Seabra Pereira (Eds.), *Portugal Católico* (pp. 768–773). Círculo de Leitores.

Durán Vázquez, J., & Duque, E. (2019). *Las transformaciones de la educación. De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual*. Madrid: Dykinson.

Jaeger, W. (1991). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.

Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.

Rifkin, J. (2000). *The Age of Access*. New York: Penguin Putnam.

UNESCO (1999), *Declaração de Santo Domingo: a ciência para o século XXI*. Conferência Mundial sobre Ciências, Santo Domingo, UNESCO.

Locke, J. (2012). *Alguns pensamentos sobre a educação*. Coimbra: Almedina.

Rousseau, J. J. (2002). *Emilo o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Marx, K., & Engels, F. (1978). *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid: Alberto Corazón.

Proudhon, P. (1982). De la capacité politique des classes ouvrières. In P. Proudhon, *Ouvres Complètes* (pp. 51–407). Genève-Paris: Slatkine.

APRESENTAÇÃO

*Erivan dos Santos Ferreira*¹

O livro, *Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas e Desafios na Contemporaneidade* demarcam a nossa atuação no NUPEFORDEPE (Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas). O seletor grupo de pesquisa possui o foco multidisciplinar que envolve pesquisa, publicações e debates. Vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-DMTE, do Centro de Ciência da Educação-CCE, da Universidade Federal do Piauí-UFPI e ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED. Centra-se nas questões referentes à formação humana integral, às políticas educacionais, ensino, processo de profissionalização docente, constituição da identidade profissional, saberes docentes, avaliação da aprendizagem, currículo, aspectos organizacionais e operacionais da educação. O NUPEFORDEPE é coordenado pelas professoras Maria Divina Ferreira Lima e Josania Lima Portela Cavalcêdo, com membros brasileiros e de outros países ampliam os referenciais teóricos em estudo.

Em 2019, com as atividades em curso no NUPERFORDEPE fomos incumbidos a fazer parte da organização do I SEMINÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE-SEMPROFID, ocorrido nos dias

¹ Professor da educação básica na rede de ensino de Teresina-Piauí, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa- Braga/Portugal. Email: erivandhonis@hotmail.com

30 e 31 de agosto do citado ano, Teresina-Piauí, na Universidade Federal do Piauí. O evento contou com as contribuições da prof. Dra. Betânia Leite Ramalho, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e do Prof. Dr. Eliseu Clementino de Sousa, da Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Essas colaborações inspiraram diálogos, trocas de experiências que se expressa neste livro.

A quase 3 anos de pandemia da COVID-19, muitas coisas mudaram, fatos desafiadores que nos abalou, mais não fomos vencidos. Neste sentido, esboçamos reações que redesenharam a forma de fazer educação. O distanciamento social nos obrigou a buscar as tecnologias para continuar desenvolvendo as atividades do grupo, e assim, através das possibilidades abertas com a utilização das videoconferências temos conseguido contornar as barreiras espaciais e contar com a participação de todos.

A proposta deste livro é destacar o que temos produzido no grupo, no sentido de dá ênfase a compreensão do desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, estamos convictos que a construção teórica sobre essa temática, leva-nos a refletir no desenvolvimento profissional docente a partir da construção e reconstrução de saberes e de suas necessidades formativas, considerando as perspectivas e desafios na contemporaneidade. Com efeito, permitirá o surgimento de um novo entendimento, que norteia as concepções docentes. Como resultado, surgir um novo design, estilo de se pensar a profissionalização do professor, que ajudará a elevar o nível da atuação profissional, no ambiente escolar e, principalmente, em sala de aula, interagindo com seus pares e alunos.

Neste livro procuramos revelar as particularidades do desenvolvimento profissional docente (didática, saberes, habilidades,

competências) presentes em cada texto que de uma forma ou de outra influenciam na atuação dos professores, criando subsídios formativos para intervenção nos desafios contínuos presentes na sala de aula. Assim, chamamos a atenção do leitor para refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, isso pode contribuir para novas propostas formativas, na formação de professores, formação continuada e na profissionalização docente.

Assim, os autores dos textos que compõem os capítulos deste livro, considerando as especificidades de seus objetos de estudo e dos fundamentos teórico-metodológicos que os orientam, contemplando a tríade educação, o desenvolvimento profissional, e a docência ao discutirem as seguintes temáticas: interfaces do currículo da formação do bacharel docente e a didática na Educação Profissional; o que dizem os relatos narrativos e as memórias afetivas sobre o livro didático e descrever sua importância para aprendizagem docente e discente enquanto instrumento metodológico; os desafios da Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique: uma análise no decurso histórico no Modelo 10^a+1 ano; a real contribuição da formação didática-pedagógica para a carreira docente universitária; a implantação, consolidação e desenvolvimento do modelo de tempo integral e integrado no âmbito do sistema educacional do Estado do Piauí; os processos de aprendizagem do(a) adulto(a) professor(a) de Matemática do 6^o ano, em contextos de formação continuada; a utilização de recursos tecnológicos digitais nas práticas de ensino e aprendizagem do componente curricular Matemática na 3^a série do Ensino Médio; a inversão dos valores educacionais através de um ensino voltado para o mercado, e não das necessidades discentes; as práticas pedagógicas literárias na educação infantil, e as significações

produzidas por estas no processo de alfabetização das crianças em Escolas Públicas; as concepções e os desafios da *práxis* docente na realidade escolar da Educação Básica, os desafios enfrentados pelos professores; as causas e consequências da indisciplina na Educação Infantil, e as possíveis ações para reduzir o impacto causado pela indisciplina; a reflexão crítica de como a Pandemia COVID-19 causou alterações nas ações do coordenador pedagógico junto aos professores e desses junto aos seus alunos, e as ações estratégicas elaboradas para que seja dado o suporte à prática docente na sua relação com seus alunos; a escola e os professores gerindo os conflitos e as medidas de intervenção de conflitos frente a realidade escolar; um modelo de formação continuada para professores, o modelo ForMAR; as necessidades de professores no início da prática docente; dentre outros.

Para introduzir a discussão, a autora do capítulo **“Interfaces do currículo da formação do bacharel docente e a didática: reflexões na educação profissional”**. Os bacharéis docentes são profissionais com formação inicial em cursos de bacharelado. Esses cursos não têm relação direta com o campo educacional, pela própria natureza deles. Os currículos dos cursos de bacharelado são orientados à aplicação técnica. Discutir sobre currículo e didática exige reflexões que permeiam a formação de professores, necessitando alcançar outros profissionais que nela atuam como docentes, a saber os bacharéis que passaram a ocupar espaços nas instituições de ensino profissionalizante, de nível médio ou técnico tanto na esfera pública como privada. Apresentamos como questão problema: quais interfaces do currículo da formação do bacharel docente e a didática na Educação Profissional? Objetivando de maneira geral compreender as interfaces do currículo da formação do bacharel docente e a didática a partir de

reflexões na educação profissional. Adotamos como percurso metodológico a abordagem qualitativa com o tipo de pesquisa narrativa e como interlocutores bacharéis docentes da Educação Profissional. Portanto, concluímos neste estudo que se faz necessário a urgência de aproximações entre os bacharéis docentes e o campo da educação, para que haja aprofundamento teórico-prático com vários campos do conhecimento que fundamentam a educação, havendo estreitamento com a didática.

Desse modo, o segundo capítulo, **“Narrativas, memórias e histórias sobre o livro didático”**. Este texto partilha uma pesquisa qualitativa que prima pela abordagem teórico-metodológica por meio das narrativas orais, acerca do livro didático, realizadas com três alunos e cinco professoras da rede Municipal de Ensino, sendo duas professoras com formação leiga e três com formação a nível superior, que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental numa escola pública de Beneditinos -PI. Os objetivos buscam analisar através dos relatos narrativos, as memórias afetivas sobre o livro didático e sua importância para aprendizagem como instrumento metodológico utilizado por professores e alunos. Nós respaldamos em autores do campo das histórias de vida e narrativas e memórias em educação. Os resultados evidenciam que o percurso entre a afetividade e metodologias adotadas pelo professor, influenciam de forma direta no fazer pedagógico, na instrumentalização do livro didático no prazer de folheá-lo e aprendê-lo, que amor e sabores da profissão impacta no cotidiano escolar, nas relações entre docentes, alunos e livros. As conclusões elucidam que problemas de natureza afetiva entre aluno e professor ocorridas no cotidiano das escolas, através de suas

metodologias causam desmotivação que afetam a aprendizagem dos discentes, bem como a desvalorização e o desapego ao livro didático.

Ampliando a discussão, os autores do terceiro capítulo desenvolvem argumentos para explicar, **“Desenvolvimento profissional docente e formação inicial e continuada: a relação desses processos sob a ótica de professores formadores na aprendizagem da docência”**. Este estudo trata da relação entre desenvolvimento profissional docente e formação, na concepção de professores formadores no Ensino Superior, especificamente, atuantes na Universidade Federal de Piauí, no Curso de Pedagogia. Temos, como objetivo geral: analisar a relação entre o desenvolvimento profissional e a formação docente e como objetivos específicos: refletir as percepções do processo formativo dos professores formadores no seu percurso histórico e descrever os desafios nos processos formativos, na perspectiva de desenvolvimento profissional docente, que vai contribuir para desenvolver competências, estratégicas na construção do conhecimento na formação e na contemporaneidade. Dessa forma, buscamos explicitar a maneira como esses professores formadores entendem a formação e o desenvolvimento profissional, e como reconhecem a presença de ambos no âmbito de sua profissão docente. Nesse sentido, a base teórica considerou, em especial, as contribuições de Nóvoa (1997), Garcia (2007) e Imbernón (1999), no que concerne aos conceitos: Desenvolvimento profissional docente e formação. O estudo se desenvolveu a partir da pesquisa bibliográfica e consiste em analisar as diferentes teorias que abordam assuntos ligados à temática e que, ademais, facilitou na definição de diferentes conceitos para a compreensão de alguns termos e garantir a cientificidade do trabalho. Com base neste estudo, os professores formadores estabelecem íntima

relação entre o desenvolvimento profissional e a formação docente, manifestam bastante a clareza no que diz respeito ao imperativo de investimento contínuo em seu processo formativo e seu desenvolvimento profissional, diante da constatação em seu percurso de vida profissional. Assim, suas trajetórias de formação constituem-se pano de fundo sócio-histórico e projetam a visão do futuro que parecem almejar para a educação, e para si próprios enquanto professores formadores, dentro do seu desenvolvimento profissional na docência, concretamente no curso de pedagogia, um espaço de possibilidades para o alcance de uma educação mais humana e menos desigual.

O quarto capítulo, o autor reflete sobre **“O fazer pedagógico do professor, desenvolvendo os conteúdos em sala de aula”**. O presente estudo justifica-se pela relevância em refletir as técnicas e procedimentos organizados pelo profissional docente em abordar o conteúdo em sala de aula de forma a facilitar o ensino, e a aprendizagem dos alunos. Através dessa prerrogativa, a pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias utilizadas pelo professor ao desenvolver seu conteúdo em sala de aula. Para a realização da investigação, foi utilizada a pesquisa qualitativa (BRASILEIRO, 2013), na perspectiva da Etnometodologia (COULON, 1995), através de um estudo de caso (MEKSENAS, 2011) e com a participação de 01 (uma) professora do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo utilizadas a observação e a entrevista e consequentemente analisados os conteúdos através das leituras de Bardin (1977). Percebe-se que as estratégias utilizadas (uso de material concreto) conseguem dar vida ao conteúdo em sala de aula, pois os alunos percebem a utilidade do que está sendo estudado.

Ao tecer considerações sobre **“Desafio de formação de professores no ensino básico no contexto moçambicano - modelo 10^a+1 ano: uma**

análise no decurso histórico”, os autores do quinto capítulo visa analisar o processo de formação dos professores primários no modelo 10^a+1 ano. O processo de formação dos professores, com mais enfoque para o modelo de formação e suas implicações que advêm no Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas Primárias em Moçambique. Nossa análise se circunscreve às transformações ocorridas após a promulgação da lei 4/83, do Novo Sistema Nacional de Educação (SNE), dispositivo segundo o qual a educação devia ser concebida como um direito indispensável para todas as crianças e demais camadas sociais. No contexto das políticas educativas que discutem a formação de professores, nos amparamos em autores que concebem a formação como um processo contínuo, neste caso partimos das abordagens de Nóvoa (2009) passando por Sacristán (2005), Garcia (1999), até aos desdobramentos efectuados por Miliaret (1981), Donaciano, (2006), os quais são unânimes em afirmar que a formação do professor não pode ser entendida como um produto acabado mas como um processo de que ligando a teoria e a prática visa a promoção do desenvolvimento profissional. Olhando para as dimensões da formação de professores no ensino básico, coerentes com as tarefas básicas do exercício da profissão do professor, conforme Labaree (2006), há um leque de conhecimentos presentes no processo de ensino e aprendizagem que consideremos valiosos. Portanto, a pesquisa é de natureza bibliográfica que consistem na análise reflexiva de diferentes teorias que abordam assuntos ligados a temática e que ademais facilitou na definição de diferentes conceitos para a compreensão de alguns termos e garantir a cientificidade do trabalho. Considera-se que o estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas que visem desenvolver uma prática docente que se entrelaça continuamente entre a teoria e a prática, que

vise não apenas a melhoria da qualidade de ensino, mas o próprio desenvolvimento profissional dos futuros professores na sociedade contemporânea.

Dando continuidade a essa temática temos o sexto capítulo, intitulado **“A formação didático-pedagógica: contribuição no desempenho do docente do curso de direito”**. O presente estudo nasceu com o intuito de responder a seguinte questão: Qual a contribuição da formação didático-pedagógica para o docente do curso de Direito? Nesta perspectiva, passa pela análise do surgimento e desenvolvimento do ensino superior no Brasil, com ênfase para o ensino jurídico, revelando que a Didática, embora seja um instrumento de indiscutível importância para a construção qualitativa do docente, nem sempre tem sido valorizada, uma vez que desde a gênese do curso no país, o docente de Direito deparou-se com a valorização do *status* profissional em detrimento do preparo pedagógico. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, a partir da leitura de teóricos como Freire (2014), Masetto (2012), Pimenta (2008), Libâneo (2013), entre outros. Tal leitura serviu para evidenciar a necessidade de se abrir o espaço merecido para que o saber didático pedagógico entre em ação na docência do ensino superior. Finalmente, sem a pretensão de esgotar o tema, deixa aos estudiosos e demais interessados na área a sugestão de que novos estudos sejam empreendidos no sentido de se ampliar a temática aqui desenvolvida.

O sétimo capítulo, **“A formação do professor da educação infantil um olhar no tripé: educar, cuidar e brincar”**. O tripé cuidar, educar e brincar estão relacionados com questões específicas do papel dos professores que atuam na educação infantil por isso é preciso refletir

criticamente sobre a concepção de infância e sobre a prática pedagógica que está sendo desenvolvida com as crianças, constituindo-se dessa forma, como um agente criador de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. Assim o presente trabalho tem como objetivo geral, analisar a formação do professor da educação infantil embasado no cuidar, educar e brincar e sua importância para o desenvolvimento. Tendo como objetivos específicos: verificar como a evolução da concepção da criança tem contribuído para melhoria da prática pedagógica do professor da educação infantil e contextualizar o tripé cuidar, educar e brincar na formação da criança da educação infantil. Já em relação a metodologia utilizadas foram à investigação de natureza qualitativa, de cunho descritiva, de caráter bibliográfico. Em relação ao resultado da pesquisa foi observado que o professor precisa compreender que o tripé cuidar, educar e brincar tem se constituído como pilares importantes na práxis pedagógica eem uma formação com visão integrada acerca do desenvolvimento infantil.

No oitavo capítulo, **“A narrativa escrita como estratégia de reflexão crítica no estágio supervisionado”**, as duas autoras propõem neste estudo analisar resposta apresentada por professores em formação inicial quanto ao uso de um tipo de registro que privilegia a narrativa escrita enquanto estratégia capaz de potencializar a reflexão crítica no estágio supervisionado. Esta fase se constitui ocasião com capaz de possibilitar a consolidação do aprender a ensinar, do aprender a ser professor e da construção da identidade docente. Nos limites deste estudo, adotamos o entendimento de que o estágio supervisionado na sua relação com a formação inicial é um momento ímpar para que o aprendizado da docência se efetive, na vivência diária com as práticas

desenvolvidas pelos professores experientes. Neste sentido, concebemos que o estágio supervisionado constitui oportunidade especial para que o professor em formação inicial compreenda a dinâmica da escola, sobretudo da sala de aula e suas singularidades e, de fato, aprenda a ser professor. Assim sendo, a reflexão crítica é um ato imprescindível no contexto do estágio supervisionado. A reflexão crítica a respeito da prática feita no decurso da execução dessa prática enseja o conhecer-se a si mesmo, a intensificação do conhecimento do ofício do professor e ainda permite agregar ganhos à sua busca pessoal de aprimoramento profissional. Por esta razão, este texto – que se caracteriza como relato de experiência – destaca o potencial das narrativas escritas como ferramenta de formação que valoriza o desenvolvimento da prática reflexiva.

As autoras do nono capítulo, **“Uma incursão histórica pelas trajetórias dos centros estaduais em tempo integral (CETIS) do piauí: um olhar sobre o CETI: prof. Raldir Cavalcante Bastos”**. Este capítulo integra uma pesquisa mais ampla sobre as práticas pedagógicas do professor de matemática no contexto do Ensino Médio de Tempo Integral. Neste recorte, propõe-se uma reflexão entorno do modelo educacional das escolas de Tempo Integral, em relação a trajetória de implantação, consolidação e desenvolvimento no município de Teresina - PI. Objetiva-se compreender os percursos históricos de implantação, consolidação e desenvolvimento da Educação Integral e Integrada no CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos, no contexto do modelo de educação integral e integrada no sistema educacional do Estado do Piauí. Para os fundamentos teóricos e metodológicos, apoia-se em documentos oficiais (BRASIL, 2009) e, no tocante às instituições escolares, fundamenta-se em autores como Franco (2012), Gadotti

(2009), Gatti Jr. (2002) e Magalhães (2004), entre outros. Quanto à metodologia, o estudo delinea-se como estudo de caso, de abordagem qualitativa, do tipo exploratório, com o uso da legislação e de registros, com base em fontes primárias e secundárias, e a entrevista semiestruturada, com os diferentes agentes do referido CETI, para a análise etno-históricográfica. A proposição teórica básica que fundamenta o capítulo, decorre da concepção de que as instituições escolares não são meros espaços físicos, mas simbólicos dos próprios processos educacionais, tratando-se, pois, de um lugar privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas históricas, com base nas ideias de Gatti Jr. (2002). Neste sentido, a investigação das realidades dos CETIs de Teresina implica, sobretudo, ao exame da operacionalização da política estadual do ensino integral e integrado, haja vista que, a materialização dessa política na especificidade do cotidiano escolar, assume uma configuração bastante particular no que diz respeito a essa unidade educacional, tendo em vista às necessidades de seu público-alvo.

O décimo capítulo, **“Aprendizagem significativa e inclusiva: jogos didáticos como processo avaliativo no ensino superior”**. O presente trabalho tem como tema a Importância dos Jogos Didáticos como processo avaliativo no ensino superior em uma turma de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior de Teresina- PI. A falta de interesse dos alunos em aulas tradicionais e sua consequente avaliação no Ensino Superior, podem comprometer a aprendizagem significativa e inclusiva. Este estudo tem como objetivo compreender como os jogos didáticos como processo avaliativo no Ensino superior contribuem para a aprendizagem significativa e inclusiva. Como procedimentos metodológicos adotou-se uma avaliação feita pelos discentes e um questionário, a fim de angariar informações sobre a temática em

questão. O interesse pelo tema foram devidas as vivências no estágio de docência e a observação de que a turma não se empenhava nas atividades desenvolvidas na sala de aula. A partir dos resultados desse estudo é possível afirmar que os jogos didáticos como dispositivo avaliativo contribuíram para uma aprendizagem significativa e inclusiva, sendo uma ferramenta de suma importância para tornar o processo de ensino-aprendizagem prazeroso e promover a inserção do discente no contexto da formação inicial.

O décimo primeiro capítulo, intitulado **“O professor de matemática como aprendiz adulto: quais aprendizagens na formação continuada?”** A formação continuada de professores(as) precisa considerar a ruptura de uma perspectiva linear, simplista e uniforme, mediante a complexidade do ato formativo. É fundamental que não se ignore a amplitude das suas necessidades de aprendizagem. Conhecer como o(a) professor(a) aprende é basilar para as mudanças nas políticas e nas práticas. Assim, abordamos a formação continuada de professores(as) de Matemática resultado de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa (CRESWELL; CLARK, 2013) que problematizou: como se constituem os processos de aprendizagem do(a) adulto(a) professor(a) de Matemática do 6º ano, em contextos de formação continuada? Os (As) colaboradores(as) foram treze professores(as) das escolas públicas de Piripiri-Piauí. As análises estão subsidiadas em Garcia (2013), Christopher Day (2001), João Formosinho (2009), Placco e Souza (2006), Knoles, Holton III, Swanson (2011), Borba, Araújo, Fiorentini, Garnica e Bicudo (2013). Os (As) professores(as) apontam: a carência de planejamento das ações formativas centradas nas suas reais necessidades; o distanciamento e ausência de aplicabilidade entre teoria e prática; a falta de metodologias e recursos que culminem em

colaboração, diálogo e reflexão; e, a formação do formador, haja vista se constituir uma desmotivação para a aprendizagem.

Desse modo, o décimo segundo capítulo, **“Processo de ensino e aprendizagem e recursos tecnológicos digitais no ensino médio: perspectivas, desafios e resistências na organização do trabalho docente”**. A presença de recursos tecnológicos digitais constitui hoje uma realidade em todos os contextos sociais, particularmente, na escola, exigindo desta, mecanismos de utilização didático-pedagógicos de tais recursos no processo de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é analisar a utilização de recursos tecnológicos digitais nas práticas de ensino e aprendizagem do componente curricular Matemática na 3ª série do Ensino Médio, com foco nas perspectivas, nos desafios e nas possíveis resistências quanto ao uso desses recursos, a partir das percepções de três agentes escolares: o coordenador pedagógico da escola, um professor de Matemática e quatro alunos que cursam a 3ª série do Ensino Médio. Os resultados demonstram que, apesar das fragilidades do sistema educacional, sobretudo, de investimentos governamentais em políticas públicas educacionais, as instituições escolares e seus agentes, diante dos desafios atuais, estão cada vez mais conscientes da necessidade de incluir os recursos tecnológicos digitais nas práticas de ensino.

Para introduzir a discussão sobre a temática do décimo terceiro capítulo, a autora faz uma provocação aos leitores, lançando a seguinte pergunta: **“Quanto custa o quilograma da educação?”: o ensino como mercadoria nas escolas privadas de Teresina/PI**. A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter exploratório, ao passo em que analisou o processo de comercialização da educação e a percepção docente acerca de suas práticas no contexto mercadológico. Realizou-

se um estudo de caso no universo das escolas da rede privada de ensino em Teresina/PI, onde foram selecionados três professores de disciplinas diversas. uma entrevista semiestruturadas com doze perguntas. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro com doze perguntas, e a análise de dados se deu através da análise de conteúdo, e construção de um quadro conceitual que permitiu sistematizar as falas significativas e relacioná-las com a revisão bibliográfica prévia. Sobre educação mercantilizada, alienação das práticas docentes. A partir disso, compreendeu-se que, por um lado, alguns professores percebem que fazem parte desse processo mercadológico e tentam adequar-se a esse sistema educacional, porém, sem ignorar suas práticas educacionais reflexivas. Por outro lado, é possível encontrar resquícios de sua imersão na educação bancária, ainda que de maneira inconsciente.

O décimo quarto capítulo, **“As significações das práticas pedagógicas literárias no processo de alfabetização na educação infantil: um olhar sobre os fazeres docentes em escolas públicas”**, contribui na discussão sobre as significações produzidas pelas práticas pedagógicas literárias podem contribuir de forma significativa com o processo de alfabetização das crianças na Educação infantil, buscando analisar as implicações dos fazeres docentes, tendo em vista a utilização das abordagens das propostas literárias em seu fazer cotidiano em sala de aula. De forma mais emancipada e autônoma possível, neste sentido intenciona-se analisar as significações produzidas no fazer docente com as mais variadas atividades literárias realizadas como práticas educativas no cotidiano da escola infantil, bem como perceber como e quais práticas pedagógicas são realizadas nestes espaços buscando imprimir significações nas aprendizagens das crianças.

Compreendemos que as experiências literárias desenvolvidas nas instituições, precisam ser pensadas e planejadas para fornecer uma formação integral para as crianças, que são em sua essência sujeitos de direitos, para tanto, acredita-se que devem oportunizar para estas, vivências lúdicas e significativas, pois tais práticas terão muita importância para o seu desenvolvimento e aprendizagem e serão fatores diferenciados no processo de alfabetização. Na perspectiva de se construir um processo de alfabetização lúdico e prazeroso. Assim destacamos o nosso desejo em buscar compreender os percursos literários percorridos e vivenciados pelas crianças em suas rotinas de ensino, assim como identificar as contribuições de tais recursos pedagógicos, para que as crianças sejam alfabetizadas no ensino infantil, tendo os seus direitos de aprendizagem respeitados e garantidos.

Ampliando a discussão sobre a ação docente, os autores do décimo quinto capítulo desenvolve argumentos para explicar “**Professor um ser de práxis: concepções sobre a práxis e seus desafios na prática educativa na visão de professores da educação básica**”. Este capítulo tem por objetivo analisar as concepções de práxis e os desafios enfrentados no exercício da práxis docente vivenciados por professores da educação básica. Para tanto, decidimos pela abordagem crítico-dialética, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico semiestruturado aplicado com 12 (doze) professores da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Teresina-PI, por meio da plataforma do Google Forms, com 10 (dez) questões. A fundamentação teórica foi com base em autores tais como: Alarcão (2018), Imbernón, (2017), Konder (1992), Silva (2007), Tardif (2014), entre outros. Os dados foram agrupados por categorias e analisados tendo por

base em Gamboa (2018), permitindo uma melhor compreensão da realidade pesquisada. Os principais resultados da pesquisa apontaram que a práxis no contexto educacional é construída na interação entre teoria e prática, e essa interação permite que os professores possam constantemente refletir e reconfigurar suas concepções e práticas de ensino de modo a mediar transformações. Verificou-se a necessidade de se problematizar a compreensão da práxis, como elemento que possa subsidiar um trabalho efetivo que vise um ensino-aprendizagem transformador da realidade.

Os autores do décimo sexto capítulo, **“Indisciplina na educação infantil: causas e consequências”**. Este Estudo se justifica quando busca a compreensão de que trabalhar com a indisciplina, em casa ou em sala de aula, é desafiador, mas não é impossível. Por isso, este visa demonstrar algumas ações relevantes para entender as causas e consequências desse problema, bem como para prevenir e lidar com tal questão. O presente trabalho tem como objeto de estudo entender as causas e consequências da indisciplina na Educação Infantil, visto que esta é um dos grandes desafios no universo escolar, tanto para alunos quanto para professores e família. O artigo tem como objetivo geral compreender as causas e consequências da indisciplina na Educação Infantil. Nesse sentido, trata-se de pesquisa de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo-descritivo. O trabalho foi realizado por meio de um estudo de artigos (1998, 2010, 2013, 2014, 2020); livros (1999, 2001, 2003, 2009, 2010, 2012, 2013) selecionados nas bases de dados de site especializado (2020); na RCN-Educação Infantil (1996), no ECA (1990); na LDB (1996); nos Eventos especializados (2001, 2009 e 2020); em Blog especializado (2020) com temas relacionados a indisciplina na Educação Infantil. O estudo realizado apresentou nas literaturas abordadas que a

indisciplina na Educação Infantil é um dos grandes desafios no contexto escolar, tanto para alunos, professores e família. Além de prejudicar o processo de aprendizagem, este tipo de comportamento pode dificultar a construção das relações entre os envolvidos no universo escolar. Assim, ficou clarificado que a causas da indisciplina está diretamente ligada a aspectos sociais, onde a família e a sociedade em geral não conseguem impor limites às crianças. Para o problema em questão foram levantados alguns métodos que podem ter grande relevância no trabalho de combate a indisciplina na educação como o envolvimento da família e da sociedade no ambiente escolar.

Ao tecer considerações sobre **“A ação do coordenador pedagógico em tempos de pandemia - COVID-19”**, os autores do décimo sétimo capítulo desenvolve este capítulo aborda a temática da ação do coordenador pedagógico frente aos novos desafios da profissão, instaurados com a chegada da avassaladora pandemia de COVID-19 no início do ano dois mil e vinte e que ainda prevalece e tem gerado toda uma situação de adaptação e superação de novas formas de ensinar e aprender e que na parceria com os professores vem buscando oferecer uma educação de qualidade através do uso de tecnologias e mídias que estão al[o alcance dos envolvidos no processo educativo. A pandemia de COVID-19 revelou um contexto educacional antes improvável, onde alunos de todas as faixas etárias e ano escolar e de diferentes condições sociais e desigualdade de acesso às necessidades de interação através de mídias e conexão numa mesma realidade que tem contribuído para um trabalho desafiador e que tem exigido do coordenador pedagógico mais que organizar planejamento e acompanhamento do trabalho do professor. Essa nova realidade impossibilita a aproximação e a supervisão mais organizada das relações entre saberes e do processo de

ensino e aprendizagem mais significativamente, mas promoveu uma busca pela auto formação continuada numa visão mais individual de acordo com a necessidade formativa de cada envolvido no processo de planejamento e execução das aulas não presenciais recomendada pelas instituições a nível nacional, estadual e municipal.

Dando continuidade a essa discussão, tão cara ao preparo docente, para lidar com os desafios na escola, temos o décimo oitavo capítulo, intitulado **“Os conflitos como palcos férteis de aprendizagem no ambiente escolar”**, acredita-se que a escola é um reflexo da sua comunidade e hoje a comunidade é menos tolerável, mais conflituosa. Partindo desse entendimento, é inadequado pensar numa escola em que todos os alunos tenham as mesmas convicções culturais, isto é, sejam iguais. Numa escola dinâmica e com novos desafios, em que a formação inicial do professor não consegue capacitá-los para agirem diante de problemas complexos, essas e outras questões suscitaram-nos a curiosidade para investigar como a escola e os professores têm gerido os conflitos e quais as medidas de intervenção de conflitos são adotadas para enfrentar a realidade do cotidiano. Assim, procurou-se produzir um estudo sobre os conflitos no ambiente escolar, para isso, utilizamos o estudo bibliográfico a partir de livros, artigos, revista científica, dissertações e tese de doutorados que abordem sobre essa temática. O referencial teórico-conceitual desse escrito foi desenvolvido a partir dos estudos dos seguintes autores: Almeida (2015), Carvalho (2016), Claro (2014), Damiano (2014), Eyng (2011), Guimarães (2005), Romero (1989), Shariff (2010), Sousa (2014), Teixeira; Cáceres; Hinojo (2017), Leite; Lohr (2012), que nos ajudou a entender o nosso objeto de estudo. E para nos dá um suporte metodológico, principalmente, sobre o estudo bibliográfico trouxemos em nosso processo de pesquisas os ensinamentos de

Prodanov; Freitas (2013). Conclue-se que, os conflitos são inerentes à condição humana. Com efeito, nos proporcionam conhecimentos necessários para que possamos evoluir e assim, através deles, nos perpetuar na sociedade, é a partir de suas minifestações no meio social em geral que são vivenciados processos de crescimento. Na escola é semelhante, pois os conflitos surgem em diferentes níveis, sendo estes, motivo de aprendizagens nas dimensões cognitiva, emocional, social etc. A realidade fática dos principais motivos para os conflitos na escola ainda é o bullying, que constitui uma prática empregada, algumas vezes, por alunos, professores, gestores e até o próprio sistema de ensino, que também promovem ações que acabam gerando outros motivos de conflitos, tornando-os ora agressores, ora expectadores, ora vítimas. Nesse sentido, as medidas interventivas dos conflitos são ações pedagógicas que se baseiam no diálogo e nos exemplos de vida dos professores, práticas educativas, que estimulam a participação do aluno de forma produtiva, a partir de exemplos do cotidiano, a fim de promover um aprendizado que é adequerido durante as resoluções dos conflitos.

O décimo nono capítulo, **“Formar-se, uma interrogação permanente: narrativas e reflexões da autoformação individual e coletiva na renovação da prática pedagógica”**. Refletir o processo dinâmico, complexo e inquietador do formar-se permanentemente, reluz sobre o reforço, desejo e vontade dos sujeitos regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu percurso educativo. Assim, as narrativas de autoformação individual e coletiva implicam e influenciam as possibilidades de formação e renovação da prática pedagógica. Desse modo, objetivou-se neste artigo, analisar como as narrativas a partir do processo de autoformação individual e coletiva

projeta a renovação da prática pedagógica. Embasados nas pesquisas de Pineau (2008), Galvani (2002), Passeggi (2011), Souza (2011), o trabalho foi referenciado. A investigação centrou-se na metodologia qualitativa, nomeadamente, numa das vertentes do método biográfico, a narrativa autobiográfica. Através da elaboração de narrativas de professoras da educação básica de Teresina - PI que compartilham suas experiências vividas individualmente, com os outros e nos contextos de modo geral. Constatou-se, que o caminhar individualmente e dialogicamente é fortemente formado pelas influências recebidas da família, bem como pelas experiências vividas nas instituições de ensino durante a formação, em que foram adquirindo aprendizagens favorecedoras do pensar crítico e para a renovação da prática pedagógica. O estudo também contribuiu para uma maior compreensão acerca do método de autoformação, a partir de sua dupla função investigativa e formativa, pois as mudanças no ensino ocorreram a partir das narrativas socializadas.

No vingéssimo capítulo, “**Desenvolvimento profissional de coordenadoras pedagógicas da educação básica: um processo em construção permanente**”, os três autores compartilham reflexões sobre o desenvolvimento profissional, que pode ser entendido como um processo contínuo, que deve acontecer ao longo de toda a carreira docente, sendo necessário um planejamento para nortear essa trajetória. O presente capítulo é resultado de uma pesquisa realizada durante a pós-graduação *stricto sensu* no qual trazemos algumas reflexões fruto da dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora. Neste recorte objetivamos compreender de que modo ocorre o processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos da Educação Básica. A questão norteadora que nos

propomos a discutir foi: Como acontece o processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos da Educação Básica? A metodologia adotada caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa narrativa com a utilização do método autobiográfico, desenvolvida com oito coordenadoras pedagógicas da Rede Pública Estadual do município de Teresina-Piauí. Como dispositivos para a produção de dados utilizamos as rodas de conversa e o memorial de formação os quais foram analisados conforme as proposições de Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas tem ocorrido a partir das necessidades que surgem na prática pedagógica das colaboradoras, vem acontecendo através de cursos, encontros, formações e por meio da reflexão individual e coletiva, possibilitando aprendizagens significativas. Além do mais, as narrativas das colaboradoras revelaram que estas sentem necessidade de apoio do sistema de ensino (SEDUC) para a elaboração de um projeto de desenvolvimento institucional de acordo com suas necessidades formativas, a criação de políticas educacionais e/ou ampliação das já existentes na atualidade, que estejam voltadas para seu desenvolvimento profissional.

A autora do vingésimo primeiro capítulo, “**Um modelo de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente: formar**”, ao abordar questões da formação continuada, isso é uma das formas de contribuir para o desenvolvimento profissional docente pela oportunidade de alargar conhecimentos e práticas de ensino. No presente capítulo vamos apresentar um modelo de formação continuada para professores, o modelo ForMAR, que foi desenvolvido para os professores do Maranhão, mas que pode ser generalizado para outros contextos de formação continuada. O projeto educativo pretende

ser um momento de reflexão sobre o que aprenderam, bem como um momento para estimular a criatividade e conceber um módulo que combine metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais no contexto de trabalho de cada um. Os 26 participantes no curso tinham na sua maioria idade compreendida entre os 31 e os 40 anos (69,2%), distribuindo-se os restantes 8, de igual modo, pelos 41 a 50 anos (15,4%) e pelos 51 anos ou mais (15,4%), sendo maioritariamente do género masculino (61,5%). Relativamente às habilitações académicas, metade dos participantes tem doutoramento (50%), dois são estudantes de doutoramento (7,7%), 10 têm Mestrado (38,5%) e um com licenciatura (3,8%). Os professores-formandos deviam ter uma formação ao longo de quatro meses, começando com uma formação a distância, uma componente presencial em Portugal e depois continuação a distância. A temática solicitada é sobre a integração das tecnologias educacionais digitais em dinâmicas de sala de aula baseadas em metodologias ativas, devendo os formandos ser replicadores da formação. Solicitamos à FAPEMA que os docentes a seleccionar tivessem alguma experiência sobre a utilização de tecnologias digitais em contexto de sala de aula e tivessem, preferencialmente, pelos menos cinco anos de experiência letiva. Para a concretização desta formação, foi criado o curso de especialização *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* na Universidade de Coimbra. Considera-se que, a formação continuada é imprescindível ao desenvolvimento profissional do professor. O modelo ForMAR preocupa-se em rentabilizar os tempos dos professores, proporcionando uma formação em *blended-learning*, conjugando uma gestão pessoal do tempo na modalidade totalmente a distância a que se segue uma formação presencial.

No vingésimo segundo capítulo **“Necessidades formativas de professores iniciante: uma revisão de literatura”**, os autores procuram refletir sobre a discussão concernente as necessidades de professores no início da prática docente. Para tanto, pauta-se em uma revisão bibliográfica. Objetivou-se traçar paralelos e estabelecer diálogos entre os artigos científicos selecionados para esse trabalho com a finalidade de apresentar uma contribuição teórica em relação ao tema pesquisado, necessidades formativas de professores iniciantes. É notório a falta de preparo de muitos professores durante a formação inicial, no Estágio Supervisionado, e depois de formados. Muitos docentes chegam as escolas sem alguns atributos necessários para atuar na educação, como: falta de domínio de sala, falta de conhecimento sobre a função da avaliação, sem noção do importante papel do professor na sociedade. Nesse estudo identificou-se diversas necessidades formativas: seleção de metodologias de ensino; elaboração de provas e outros instrumentos de avaliação; Trabalho com alunos com defasagem de conhecimentos anteriores necessários; Relacionamentos professor-aluno; inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; manejo para as tecnologias na área da educação; formação continuada que debata os problemas do cotidiano escolar; falta de acesso à tecnologia; dentre outros. Nessa perspectiva a pesquisa-formação se mostra imprescindível para o desenvolvimento profissional do professor. Pois a pesquisa e a formação se entrelaçam e promove um crescimento tanto no pesquisador como nos sujeitos da pesquisa.

De modo genérico, com a leitura dos 22 capítulos desta coletânea, os leitores poderão se apropriar de conhecimentos que lhes possibilitarão refletir diferentes questões relativas ao desenvolvimento profissional docente, bem como às perspectivas e desafios na

contemporaneidade das condições objetivas e subjetivas, a partir das quais, os profissionais da educação desenvolvem suas práticas educativas no sistema escolar que temos. A ideia é de que, com o conhecimento apresentado neste livro, o leitor se inquiete por saber mais e desperte para novas possibilidades de fazer o conhecimento avançar.

Com os melhores cumprimentos.

1

INTERFACES DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DO BACHAREL DOCENTE E A DIDÁTICA: REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Sandra da Conceição Cunha

INTRODUÇÃO

Na atualidade discutir sobre currículo e didática exige reflexões que permeiam a formação de professores, necessitando alcançar outros profissionais que nela atuam como docentes, a saber os bacharéis docentes que passaram a ocupar espaços nas instituições de ensino profissionalizante, de nível médio ou técnico tanto na esfera pública como privada.

Os bacharéis são profissionais que trazem em seu currículo uma formação direcionada à técnica, sem relação com o campo da Educação. Cada vez mais estão presente no contexto escolar, sendo possibilitado através dos avanços que houve nos últimos dez anos, principalmente na rede federal de ensino, pois com o processo de expansão dos institutos federais e de outros programas que atendiam a Educação Profissional foi possível o ingresso desses profissionais para atuarem-nos mais variados cursos.

Nesse sentido, faz-se necessário explorarmos os diferentes campos do conhecimento a fim de percebermos as dificuldades, anseios e expectativas desses profissionais no campo da educação, considerando as inúmeras complexidades encontradas no *lôcus* da escola, especificamente, no espaço da sala de aula.

As demandas oriundas de anseios da sociedade têm impacto na escola. Essa vem tentando atendê-las e, quando não, procura pelo menos diminuir seus impactos, refletindo assim, nos mais diversos segmentos da sociedade, inclusive nos grupos sociais. A mesma ao procurar responder as demandas sociais, já lida com outras questões que já são intrínsecas a ela, a saber: a complexidade de sujeitos, de situações nos mais variados contextos, diversidade cultural, social, política e econômica dentre outras, que se tornam desafiadores no processo de construção do conhecimento, bem como de formação crítica dos alunos.

Neste estudo, apresentamos como questão problema: quais interfaces do currículo da formação do bacharel docente e a didática na Educação Profissional? Objetivando de maneira geral compreender as interfaces do currículo da formação do bacharel docente e a didática a partir de reflexões na Educação Profissional. O presente estudo está ancorado na abordagem qualitativa, tendo como tipo de pesquisa a narrativa. O trabalho está estruturado da seguinte forma: aspectos metodológicos, currículo do docente da educação profissional e didática: reflexões teóricas, resultados e discussão e considerações finais.

CURRÍCULO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DIDÁTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Os bacharéis docentes são profissionais que têm formação inicial em cursos de bacharelado, não têm relação direta com o campo educacional, pela própria natureza da formação. O currículo dos cursos de bacharelado é destinado à aplicação técnica.

Nessa perspectiva, Rehem (2009) assevera que os bacharéis docentes são profissionais que ensinam alguém a trabalhar, ou seja, preparam o sujeito para uma determinada profissão. Todavia, reside outras exigências que estão para além do ensinar uma profissão, mas que se envolvem ainda conhecimentos direcionados aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, obedecendo a lógica e as dinâmicas que o regem.

Esses profissionais lidam com uma complexidade de situação e sujeitos que apresentam as mais variadas experiências de vida. São alunos que muitas vezes se vislumbram com a Educação Profissional como uma oportunidade para inserção no mercado de trabalho, com isso,

passam a se reconhecer ou adotar o sentimento de pertencimento a uma categoria, pois uma vez capacitados contribuem com o desenvolvimento do mercado nos mais diversos setores da sociedade.

Todavia, há um enfrentamento diário por parte dos professores da Educação Profissional, considerando a complexidades dos contextos, sujeitos, a pouca familiares ou quase nenhuma com os aspectos pedagógicos, especialmente com a própria organização do ensino, estratégias a serem utilizados, os instrumentos de avaliação, bem como as teorias que regem a educação.

Nesse sentido, as dificuldades em relação ao exercício da atividade docente são comuns em meio a esse público, haja vista a necessidade de apreender uma gama de conhecimentos que são necessários para o desenvolvimento de tal atividade. Não estamos nos referindo aos aspectos instrumentalistas, mas a um *corpus* de conhecimentos que venham subsidiar o trabalho docente, articulando os elementos teórico-práticos.

Corroborando com a discussão, Cunha, Brito e Cicillini (2006, p. 5), consideram que “Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo.”

Assim, as insuficiências vão surgindo e se aproximando, fazendo parte do cotidiano desse profissional, até mesmo como já dito anteriormente, habita a necessidade de outros conhecimentos que venham contribuir para promoção do desenvolvimento docente, conseqüentemente, almeja-se melhoria em sua prática.

As dificuldades encontradas no *lócus* da escola não é exclusividade apenas dos bacharéis que aderiram à docência, afetam também os professores de formação, porém, por terem no currículo formativo ainda que minimamente, os conhecimentos necessários à docência e aos fundamentos teórico-prático, tendem a ser menores os desafios.

Os bacharéis trazem influências da sua formação inicial, pois a ideia que têm de professor é expressa por experiências enquanto aluno. Isso pode gerar um ciclo, influenciando na formação de seus próprios alunos. Entretanto, existe um elemento que é de grande importância nessa travessia: a formação continuada, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, não podemos em momento nenhum desmerecer o conhecimento da área de formação desses profissionais, pois são necessários para o desempenho da atividade docente, e para as disciplinas as quais irão ministrar. Todavia, se faz necessário agregar outras fontes de conhecimento.

Corroborando com a discussão Tardif e Lessard (2013, p. 35) tratam que a docência “[...] é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir e participar da ação dos professores”. Esse é outro aspecto importante na docência, onde o professor precisa ter consciência da atividade que exerce, do reconhecimento de pertencimento a uma classe, cuja limitações são as mais variadas. Destarte, são alvos de constantes críticas, pois a sociedade “estabeleceu” outras atribuições ao professor, sendo responsabilizado inclusive pelo fracasso escolar, sendo que outros fatores externos e internos interferem no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Não podemos deixar de salientar que o currículo formativo dos professores da Educação Profissional apresenta o perfil formativo destinado ao saber fazer, a aplicação da técnica. Entretanto, para Oliveira e Silva (2012, p. 203), os docentes como um todo, e não apenas os bacharéis necessitam fazer parte de uma instituição coletiva que discute e que renova suas práticas, atenta as necessidades da comunidade em que faz parte, buscando o que tanto se almeja: melhoria da qualidade de ensino oferecida e formação de profissionais que possam atuar e transformar os meios em que estão inseridos.

Dessa forma, cria-se uma expectativa em relação a esses profissionais a participarem de momentos de discussão coletiva, com vistas a reflexão da prática docente, vislumbrando mudanças significativas no contexto de atuação. Os bacharéis docentes através de suas variadas experiências em relação ao mundo do trabalho contribuem sobremaneira com a formação dos discentes.

Nesse sentido, é preciso familiarizar-se com o contexto em que os alunos estão inseridos, tentando compreender os diferentes fenômenos que surgem em torno da realidade deles. Com isso, também se deve pensar nas inúmeras possibilidades que oportunizarão os alunos para que possam agir de forma crítica e participativa em seus contextos.

Um ponto que carece atenção, diz respeito às instituições formadoras dos bacharéis cujo currículo de formação não é contemplado com os aspectos que tratam da atividade docente. Assim, Oliveira (2006) ressalta que reside uma preocupação com os currículos para atender os docentes da Educação Profissional, haja vistas as dificuldades na definição de sua estrutura.

É primordial trazer a essa discussão não aquilo que falta a esses profissionais, mas também apontarmos o que pode complementar para o aperfeiçoamento da prática docente, dando novos direcionamentos, orientados a partir das teorias que fundamentam a educação e que subsidiam a formação docente. Apontar aquilo que falta é o ato mais fácil nessa etapa, porém trazer os elementos chaves para a construção de um debate que venha promover o desenvolvimento docente, é o “x” da questão.

Corroborando com a discussão Fartes e Santos (2011, p. 2) asseveram que os docentes da Educação Profissional e Tecnológica trazem:

[...] diferenciações nada desprezáveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino; enfrentar esse desafio, a começar pelo fato de que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às exigências dos setores produtivos e das constantes regulações nas políticas curriculares, além do que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas

áreas técnicas, não se identifica como professor, além de não trazer em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica [...].

Para esses profissionais a familiaridade com a docência vai acontecendo aos poucos à medida que vão se descobrindo pertencentes a profissão, iniciando a construção da identidade profissional. Nessa travessia, acontece o processo de reconhecimento da profissão, que em outrora era uma maneira de garantir uma renda a mais, muitas vezes passa a ser a principal fonte de renda.

Ainda nessa perspectiva, somente depois do ingresso na profissão é que começam a perceber que necessitam de formação que venham preencher as lacunas da formação inicial ou no mínimo, contribuir para o melhoramento do desempenho enquanto docente. As experiências dos colegas passam a ser referência e aos poucos testam experiências que podem vir a dá certo em uma ou outra turma, ainda que esses saberes sejam limitados. Daí reside à necessidade de formação que vislumbre o desenvolvimento profissional docente, pois é efetiva a necessidade de aprofundamento teórico-prático para que possa subsidiar o trabalho docente.

Nesse sentido, Oliveira (2006) afirma que “o professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela leciona.” (p. 7). Portanto, esse é um ponto preocupante, onde o não reconhecimento de pertencimento a uma categoria/área a qual está vinculado, forjando a ideia de que para ser professor necessariamente basta ter domínio da disciplina a ser ministrada. A docência vai para além do domínio do conteúdo de determinada disciplina. Perpassa as técnicas, se estabelece toda uma

construção fundamentada em pressupostos teórico-prático-metodológico e ideológico, imprescindíveis à ação docente.

Corroborando com a discussão, Sousa e Rodrigues (2017) apontam que nessa atual conjuntura não cabe mais a aplicação de modelos artesanais oriundos do mestre da oficina- escola ou mesmo das séries metódicas, é preciso desconstruir a ideia de que para ensinar bastava somente o domínio da prática. Desmistificar esse posicionamento arcaico, embora ainda esteja presente e difundido por muitos professores. O saber fazer é importante, porém pode levar o docente somente ao pragmatismo, sem reflexões e criticidade.

Essa concepção a que estamos nos referindo pode ser modificada à medida que aconteça ações coletivas envolvendo os docentes, a fim de que possam perceber que somente a prática não basta. E como fazer isso? Esse é um questionamento que poderíamos encontrar uma resposta simples para respondê-lo: promoção de formação continuada. Essa seria uma das respostas. Todavia, primeiramente é preciso provocar o professor, para que desperte o desejo pela busca de novas aprendizagens.

Os programas de formação continuada têm atraído poucos professores, conseqüentemente alcançado um número incipiente de docentes da educação profissional, em especial nos programas de formação pedagógica de docentes do ensino técnico. Segundo Oliveira (2006) os professores que se matriculam nessas formações não almejam pertencerem a área da educação, para eles basta saber dar aula, pois aprenderam a fazer isso, o que pode possibilitar a abertura de outros trabalhos.

Com isso, vai se estabelecendo as inconsistências, pois querer permanecer exercendo a atividade docente, mas não se sentir como

parte integrante da área da educação, traz distanciamento. Assim, inferimos que as dificuldades em relação ao processo de construção da identidade docente sempre serão permanentes. O processo de profissionalização faz parte do trajeto da carreira. É importante que esse profissional se sinta parte, caso contrário apenas será um docente visitante, só de passagem e sem vínculo.

Entretanto, a organização de formações ou currículos que venham contemplar as especificidades desse público é muito complexa, considerando a variação de disciplinas que esses profissionais podem ministrar, bem como outros aspectos que podem surgir ao longo da trajetória, a saber, a aproximação com o contexto escolar, com a cultura em que está estabelecida a escola, dentre outros.

Nesse sentido, Machado (2008b, p. 17) sugere que o perfil do docente para Educação Profissional apresente aspectos que perpassem a técnica, mas vislumbre a essencialidade de um sujeito:

[...] da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho [...].

Desse modo, a desenvoltura à atividade docente na Educação Profissional se agrega a outros elementos que compõem fundamentos à formação desse profissional, cuja ação atribuída ao longo do tempo vem sendo a de transmissor de conteúdo, porém almeja-se que através do processo de conscientização em relação ao trabalho docente, permita-o

ser afetado de maneira positiva para que seja um agente transformado e torne-se um agente de transformador.

A falta de organização de espaços permanentes para formação de docentes da EP aparece como um dos entraves nesse debate. Sendo que podem ser ofertadas em diferentes instituições formadoras (universidades), plataformas on-line à distância, bem como em outros espaços que ofertam formações com pequena e média duração. Aqui nos remetemos ao bacharel docente, haja vista, os professores licenciados já terem espaço privilegiado à formação de professores, cuja os currículos são destinados para esse fim.

Ainda nessa perspectiva, Sousa e Rodrigues (2017) tecem algumas considerações acerca das especificidades da EP que apontam alguns desafios, dentre eles estão a diversidades de currículos, das redes que ofertam áreas ou eixos tecnológicos ofertantes e a convergências entre as modalidades ofertadas.

Corroborando com a discussão Sousa e Moura (2019) apontam que reside outras particularidades da educação profissional e uma delas, se centra no público-alvo, que na grande maioria são jovens e adultos, com baixo perfil socioeconômico, que necessitam estudar, como meio de qualificação para que seja admitido no mercado de trabalho. Há ainda, os jovens/adultos trabalhadores que não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular, ocasionado por diferentes fatores que o impediram, mas que são atendidos pela modalidade destinada à Educação de Jovens e Adultos.

Tudo isso, nos leva a inferir que muitos são os desafios atuais do professor na EP, que traz um currículo formativo desvinculado à atividade docente, sendo posto em meio a múltiplas situações que necessitam da mobilização de diferentes saberes para que possa de fato

adotar uma postura voltada às demandas que surgem no contexto escolar, especificamente, na sala de aula. Isso sem contarmos com a diversidade de alunos deficientes que estão cada vez mais presentes nos espaços de formação escolar, isso se deve ao fato ao direito da pessoa com deficiência ser matriculado em sala de aula regular, bem como os demais direitos garantidos na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada neste estudo é de cunho qualitativo, sendo que esse tipo pode trazer um leque maior de informações ao pesquisador. Essas informações aparecem de maneira detalhada pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, Oliveira (2010) considerada que a pesquisa ancorada nesse tipo de abordagem leva o pesquisador a momentos de reflexão fazendo-o a analisar a realidade de maneira mais detalhada e, para que isso ocorra se utiliza de métodos e técnica de compreensão de determinado contexto.

Corroborando com a discussão Bogdan e Biklen (1994) asseveram que os dados qualitativos têm riqueza de detalhes e que são expressas através de pessoas, lugares ou a partir de conversas. Nessa perspectiva se privilegia a compreensão dos comportamentos a partir das concepções dos participantes do estudo investigativo.

Adotamos a pesquisa narrativa, esse tipo dá ao participante a oportunidade de expressar de maneira natural os fatos ou

acontecimento que considera importante, ou até mesmo narrar parte de sua trajetória de vida, se não, de toda uma história vivida.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa proporciona ao sujeito da investigação a reativação das lembranças que ficam muitas vezes adormecidas na memória, fatos ou acontecimento que ocorreram e, quando contados tendem a serem sequenciados, buscando inclusive explicações para determinados fenômenos. Esse momento de rememoração a partir das narrativas também traz alívio, pois a contação de história implica estados intencionais “[...] ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.” (p. 91).

O contexto pesquisado foi o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí – *Campus* Piripiri, tendo como participante os bacharéis docentes que também foram interlocutores da pesquisa de mestrado desta pesquisadora. Os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme a Aprovação pelo Comitê de Ética em novembro de 2018. A técnica de produção de dados foi a entrevista narrativa. Os mesmos apresentam em suas narrativas aspectos que tratam da didática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os interlocutores das pesquisas são bacharéis docentes da EP que atuam em cursos técnicos da rede federal de ensino, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, que em suas narrativas expressam aspectos em relação a formação que possuem e a didática. Os nomearemos aqui neste estudo de interlocutor A, B e C.

Ao analisarmos a narrativa do interlocutor A é possível perceber em seu relato a manifestação das primeiras dificuldades enquanto docente ao afirmar que “[...] no início é um pouco complicado [...] comecei a fazer uns planos de aula, tive um pouco de dificuldade no começo, mas eu saio pesquisando, vendo como é que fazia um plano de aula [...].” Para esse interlocutor a organização da atividade docente em sala de aula, a instrumentalização do trabalho foi uma das primeiras dificuldades.

Lopes (2012) afirma que professores tendem a atender um padrão de planejamentos de ensino e geralmente seguem uma sequência, a saber: definição de objetivos, conteúdos, estratégias, recursos didáticos, sistematização de avaliação e referência bibliográfica básica ou que tenha alguma relação com a matéria. Todavia, esses elementos sem articulação com o social, com o contexto de atuação do docente, tornam-se ineficaz para dinamizar o trabalho docente. Sendo que o planejamento deve ser orientado para a organização da ação pedagógica intencional, com vistas aos comprometerimentos dos educandos.

O Bacharel B em seu relato afirma que tem dificuldades, e que elas se centram em “[...] querer cumprir a ementa completa [...] os alunos reclamam muito que eu [...] passo muito conteúdo [...] demoro um pouco pra fazer uma atividade, eu só passo uma atividade depois que já tem muito conteúdo, não passo atividades menores, quebradas, entendeu? [...].” É notória a preocupação que esse docente tem em relação a distribuição dos conteúdos dentro do planejamento anual, conseqüentemente fica demonstrada a visão de um professor conteudista. A sobrecarga aos alunos pode trazer desmotivação e desinteresse, sendo necessária a implementação de diferentes estratégias que possibilitam as mais variadas formas de aprendizagem.

Ainda nesse direcionamento, o Bacharel C apresenta em sua narrativa o reconhecimento de que é preciso mudar, buscar outras fontes de conhecimento para que possa desenvolver o processo de aprendizagem dos educandos, afirma que o professor:

[...] não só tem que ter conteúdo, que ele é essencial, mas acerca de todas as ferramentas que ele vai precisar, utilizar. Imagina um professor entrar em sala de aula e não saber usar um data show, ou ter uma ferramenta tipo um data show que lhe dá ai, outras possibilidades além da única apresentação em sala de aula, da única apresentação de slide, lhe dá outras possibilidades e você não usa porque você desconhece, né? [...]

Assim, para o desenvolvimento da prática docente precisa não somente saber os conteúdos que irá ensinar, mas necessariamente se certificar dos processos que envolvem o planejamento, os elementos que o compõem para que conteúdos e objetivos venham a convergir, ancorados também por diferentes estratégias que viabilizem a aprendizagem.

Nesse direcionamento, podemos perceber que a didática tem papel importante na construção do trabalho docente. Assim, Libanêo (1994, p. 71) trata que a didática “[...] é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos de organização do ensino, as condições e os meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual.”

Entretanto, a didática não trata apenas de conhecimento que envolve o processo do ensino e dos elementos necessários para o planejamento, muitos pelo contrário traz um viés ideológico, apresenta leis e princípios que regem o ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos que são importantes para a construção do trabalho docente.

Vale ressaltar a importância dos métodos de ensino como elemento imprescindível nas diferentes etapas do processo de escolarização. Rays (2012) considera que os métodos de ensino são elementos importantes e que apresentam possibilidades na estruturação da trajetória didática utilizada pelo professor, apresentando estratégias e procedimentos variados que poderão contribuir para motivar os alunos, bem como orientá-los à assimilação crítica dos conteúdos necessária no processo de escolarização para compreensão dos diferentes contextos e situações vivenciadas nos meios natural, cultural e socioeconômico.

Corroborando com a discussão Lopes (2012) afirma que os professores têm utilizados metodologias que destacam a predominância da transmissão de conhecimentos, sendo insuficiente espaços para discussões críticas e quando reservados, geralmente é destinado pouco tempo. Assim, tendem a não despertar no aluno o pensamento crítico-reflexivo, considerando o posicionamento passivo.

CONCLUSÕES

Versar acerca do currículo da formação do bacharel docente e a relação com a didática, considerando que esses profissionais atuam na profissional, trouxe reflexões que não podem ser findadas neste estudo, haja vista a importância dessa temática e mais ainda por sabermos que eles estão presentes nas instituições de ensino profissional.

As políticas públicas destinadas à formação de professores da EP ainda são incipientes e ineficientes, pois ainda residem dificuldades para sua efetivação, dentre elas estão aquelas a própria aceitação do professor como profissional da educação.

A fim de buscarmos responder ao problema: quais interfaces do currículo da formação do bacharel docente e a didática na educação profissional? e alcançar o objetivo geral do estudo que é compreender as interfaces dos currículos da formação do bacharel docente e a didática a partir de reflexões na educação profissional, nos achados foi possível evidenciar que os esses profissionais encontram dificuldades que estão relacionadas especificamente a didática.

Todavia, a formação dos bacharéis é distante do campo da educação, o que traz um certo distanciamento da prática pedagógica e, conseqüentemente do trabalho docente. A própria instrumentalização do ensino, a forma como os conteúdos se articula com a sociedade, bem como sua cultura e outros fatores que a envolvem.

Evidenciamos ainda, que o bacharel enquanto docente tem a necessidade de alcançar outras dimensões do processo de ensino, saindo, portanto, da zona de conforto, que se constata no saber fazer e ir para além do conhecimento da área de formação, mas explorar outras fontes de conhecimentos, agregando-os para que se possa formar um leque de possibilidades com vistas ao aprimoramento do ensino.

Portanto, concluímos que se faz necessário e urgente as aproximações entre os bacharéis docentes e o campo da educação, especificamente, a didática. Não para o ensino de técnicas de organização, mas para uma relação profunda que permita reflexões de outros campos do conhecimento, como filosofia, sociologia, didática e tantos outros. Destarte, pensar em um processo de formação que vise contemplar esses aspectos, para que esse profissional consiga implementar práticas inovadoras, com inclinações ao processo de desenvolvimento da criticidade dos alunos para que possam se reconhecer como parte integrante de um sistema e que podem

promover mudanças frente as contradições apresentadas pela sociedade.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. **Dormir aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior**. In: SILVA, J.R.; O. LIVEIRA, J. F., & MANCEBO, D. (Orgs.). *Reforma Universitária: Dimensões e perspectivas*. São Paulo: Alínea e Átomo. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2544-int.pdf>> Acesso em: set. 2018.
- FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. **Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica**. Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 143, ago. 2011.
- JOSSO, M-C. Da formação do sujeito...ao sujeito de formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; ASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Antonia Osina. **Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de Educação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. 29 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores da formação de professores para educação profissional. **Revista brasileira de educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF, MEC, SETEC. V. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008b.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010a.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A formação de professores do ensino técnico. **Relatório** (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. **Ser bacharel e professor**: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. Revista Hollos, Natal, ano 28, mai. 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/hollos/about/contact>. Acesso em: Out. 2018.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Metodologia do ensino**: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). Repensando a didática. 29 ed. Campinas: Papirus, 2012.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

SOUSA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaconira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: Percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, v. 17, n° 2 [72], p. 621-638, abr./jun. 2017. Doi: 10.20396/rho.v17i2.8644682.

SOUSA, L. M. A; MOURA, M. G. C. A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: Desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 1. n. 16, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506>. Acesso em: Mar. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; ASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

2

NARRATIVAS, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

*Aline Barros Girão*¹

*Guilherme Mendes Tomaz de Santos*²

*Maria Divina Ferreira Lima*³

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa surgiu com inquietações enquanto docentes acerca das resistências de nossos alunos com relação ao livro didático em específico. A rejeição pelo livro, nos trouxe a curiosidade de ouvir relatos narrativos, ao reportarmos as memórias de alguns docentes e discentes sobre suas experiências positivas e negativas com o livro didático e como o professor pode influenciar para que esse instrumento metodológico possa ser manuseado de forma mais afetiva e assertiva, para que de fato ele seja utilizado para ajudar o aluno a construir o conhecimento.

Os objetivos do texto visam analisar o que dizem os relatos narrativos e as memórias afetivas sobre o livro didático e descrever sua importância para aprendizagem docente e discente enquanto instrumento metodológico, ainda mais utilizado apesar das mudanças ocorridas no contexto escolar.

Este artigo é composto por quatro seções sobre os quais pautaremos nossas reflexões acerca das imagens, dos afetos e

¹ (UESPI). aline80barros@gmail.com

² (UFRN). mendes.guilherme234@gmail.com

³ (UFPI). lima.divina2@gmail.com

representações tecidas pelos sujeitos da pesquisa: As pluralidades da memória e o papel no livro didático será nossa primeira seção, aqui abordaremos sobre a importância que o livro didático ainda exerce em nossas salas de aulas e como somos capazes de rememorar os livros que passaram por nossa vida escolar com afeto ou desafeto; a segunda seção denominada Caminhos da pesquisa, abordaremos como organizou-se a pesquisa e que metodologias e métodos foram utilizadas para desenvolver a pesquisa e chegarmos aos resultados; na terceira parte intitulada como Memórias: encantos e desencantos acerca do livro didático, apresentaremos os relatos coletados de alunos e professores sobre o livro didático e suas relações afetivas com esse instrumento metodológico e pôr fim a quarta seção conclusiva que chamamos de: O livro não se basta sozinho, uma forma de mostrar que o livro por ele mesmo não corresponde as expectativas de alunos e professores sem com ele haver uma prática pedagógica eficaz para sua utilização.

Convidamos a todos a revisitarem suas memórias e lembrar dos seus livros didáticos e suas relações com os mesmos.

AS PLURALIDADES DA MEMÓRIA E O PAPEL NO LIVRO DIDÁTICO

É notório que a nossa forma de nos relacionarmos com o tempo mudou significativamente na passagem do século XX ao século XXI. Isso se deve a aceleração de informações, da produção de conhecimento e das mudanças tecnológicas que o mundo vem passando. Cabe então, um diálogo, a respeito da memória face à possibilidade do esquecimento, disseminado em uma sociedade que produz de forma constante memórias, principalmente, envolvendo o livro didático. Partindo desse pressuposto, a memória ganha um novo significado, onde agrega-se

valores plurais para que não percamos nossa identidade cultural, coletiva e individual.

Andreas Huysssem (2000) nessa perspectiva, denominou “sedução de memória”, o movimento pelo qual as sociedades contemporâneas têm pelo registro e pela preservação das lembranças, que diante das montanhas de informações, somos que coagidos a produzir cada vez mais recursos de memória, afinal a memória nos remete a compreensão de nossa condição humana e localização do tempo e espaço, para que possamos nos entender enquanto sujeitos históricos, dentro de um grupo ou em diferentes temporalidades.

Assim, o livro didático ganha a missão de ser mais um instrumento de preservação da memória no tempo presente, onde reivindicamos lugares e selecionamos o que deve ou não ser preservado, que aquece o mercado de consumo, encanta e desencanta aprendizagens.

Segundo Lajolo a importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina (LALOJO, 1996, p.4).

Nora (1993) por sua vez, afirma que a Memória se tornou na contemporaneidade, “historicizada”, assim, esta deixa de ser prática e torna-se um dever social, onde não se deve nada esquecer. Nora rebate a esse contraponto da escrita da memória, onde defende que memória é vida, alimentadas de revitalizações e identificações através do jogo de lembranças e esquecimentos

[...] porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. (NORA, 1993, p. 9).

Embora sejam campos de saberes distintos, segundo Burke (2000), Memória e História, um campo completa o outro, visto que a história se utiliza da memória como fonte e assim, desenvolve suas ações de análise do passado e como fenômeno histórico, envolve a crítica do processo de seleção da memória.

Assim, “[...] a narrativa de vida individual e coletiva faz parte da forma propriamente humana de construir/recriar conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares valor simbólico” (BRAGANÇA, 2019, p. 41).

Ao entendermos que o homem é um ser social capaz de produzir memórias e relembra-las voltamos nossa atenção a construção da memória relacionada ao livro didático e para isso precisamos também compreender o significado e sentido do mesmo.

Nas palavras de Gérard e Roegiers (1998), um bom livro é aquele que deve transmitir informações e conhecimentos, estimular o desenvolvimento das capacidades e competências dos discentes, que ainda possa consolidar conhecimentos práticos e teóricos adquiridos e que avalie esses mesmos conhecimentos. É interessante pensarmos também sobre o sentido daquilo que forma o livro enquanto didático e como o livro ganha seu espaço o seu significado em nossa sociedade e entendemos que o livro ganha o conceito quando se materializaria enquanto didático a medida de sua utilização por professores e alunos no ambiente escolar, como um dos instrumentos metodológicos do docente utilizados no cotidiano de suas aulas e nos planejamentos escolares enquanto referências.

A utilização do livro didático especificamente entre o século XIX e início de XX, vem colaborado para legitimação de ideais de nação e

cidadania, esses ideais nos remete a relação entre aquilo que se é escrito, assim:

Os livros didáticos de História do Brasil, profundamente inscritos no processo de escolarização, contribuíram, em sua expressão pedagógica, na construção das identidades nacionais. Sob a chancela do poder público, como veículos privilegiados dos saberes a serem ensinados, os livros escolares firmaram-se como instrumentos pedagógicos cada vez mais utilizados por professores e alunos. Seu uso sistemático construiu memória e consolidou em tradição o vínculo “natural” entre escola e livro didático (GASPARELLO, 2004, p. 18).

Então, corroborando com o autor supracitado, o livro didático também ganha a característica de um instrumento de poder, pois é através dele que se repassa a cultura pedagógica que são adotadas em nossas escolas as quais refletem bem a realidade histórico cultural vigente.

CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio da abordagem teórico-metodológica, usando-se narrativas orais de docentes e discentes, acerca do livro didático, para compreender nosso objeto de estudo visando responder aos objetivos definidos para a pesquisa que são: analisar o que dizem os relatos narrativos e as memórias afetivas sobre o livro didático e descrever sua importância para aprendizagem docente e discente enquanto instrumento metodológico.

Utilizamos o método (auto) biográfico foi utilizado em nossa pesquisa, tal método ainda é recente e segundo Nóvoa (1995, p. 18), “[...] as abordagens (auto) biográficas são fruto de insatisfação das ciências

sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimentos científicos.”

Neste estudo consideramos o método (auto) biográfico para compreensão do problema de pesquisa, pois ao narrar uma história os interlocutores rememoram seus percursos de vida e assim será possível a compreensão da relação entre alunos, professores e livros didáticos.

Para a produção de dados utilizou-se relatos narrativos, através do dispositivo da entrevista narrativa, que ao longo da pesquisa transcrevemos e analisamos as memórias afetivas, com perguntas que disparavam o gatilho de memória sobre a relação dos interlocutores com o livro didático.

É importante destacar que a pesquisa foi realizada no ano de 2018 e os sujeitos foram (03) estudantes e (05) cinco professoras da Rede Municipal de Ensino, sendo alunos de 12 a 15 anos e (02) duas professoras no início de carreira com formação em História e Pedagogia e (03) três professoras leigas da Zona rural no município de Beneditinos-PI, as quais, já possuem graduação pelo PARFOR / UESPI, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Utilizamos para análise de dados Bardin (2016) no sentido de compreender a afetividade, lembranças, representações dos docentes e discente em relação ao uso do livro didático enquanto instrumento de aprendizagem.

As narrativas foram organizadas e interpretadas como experiências escolares que marcaram as práticas dos participantes da pesquisa e para cada interlocutor escolheu-se letras para sua identificação para garantir a preservação de suas identidades.

MEMÓRIAS: ENCANTOS E DESENCANTOS ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, destacamos as memórias, os encantos e desencantos relativos ao livro didático, a partir das tessituras descritas nas narrativas dos docentes e discentes envolvidos na pesquisa. Percebemos que nossos sujeitos, não chegaram à escola despidos de sua história, assim, suas práticas terão, sempre, alguma marca das experiências vividas. As lembranças pessoais das vivências do período escolar, no caso das memórias com o contato com livro didático, contribuem para a construção dos diferentes ângulos de escola, professor e aluno, e estas são marcadas por aprendizagens calcadas na experiência e nas relações pessoais. As professoras que participaram de nossa pesquisa, bem como os alunos, foram caracterizadas pela primeira inicial de sua escolha para não comprometer suas identidades, como dito anteriormente.

Apresentaremos aqui o olhar acerca do livro didático sobre algumas lentes de professores que ao serem indagadas sobre a importância do livro didático na sua vida escolar nos responderam:

Assim como não existe escola sem aluno, não existe professor sem seu livro didático. (M.R.2018). O livro é o meu norte. (RD. 2018). O livro é o nosso direcionamento curricular. (F.A. 2018)

Observamos nas falas das professoras que para todas elas o livro tem uma importância ímpar em seus cotidianos escolares, porém percebemos na fala de F.A. que ela atrela o livro como norteador do currículo e não o inverso, onde o livro teria um papel muito mais importante que o próprio currículo.

Estas situações são evidenciadas na narrativa a professora M.R. ao perguntarmos sobre a importância do livro didático e sua relação afetiva com ele, esta, relata que:

O livro didático ao chegar na zona rural foi recebido com muita festa, porque a gente não tinha nada para ajudar o aluno a estudar em casa, não tinha essas coisas de internet, impressora e não nem eu sabia mexer. O livro pra mim é especial. (M.R. 2018).

Nas narrativas de M.R. percebemos a relação do livro como único instrumento metodológico, portanto o ideal seria ter o livro didático apenas como um dos suportes, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a única diretriz básica do docente no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2).

No relato de B.A, aluna da mesma escola, nos coloca suas experiências e vivências acerca do livro didático relatando:

Adorei quando o livro chegou, aquele cheiro de livro novo nunca irei esquecer, mas depois ficou muito chato essa coisa de escrever, escrever, só cópia e acabei ficando com raiva do livro e da professora. (B.A.2018).

Os dois relatos narrativos nos fazem analisar, o livro didático carregado de informações, de narrativas que são repassados aos alunos de forma silenciosa, porque ainda estamos arraigados pedagogicamente à dependência daquilo que está impresso. A ausência da reflexão acerca do que está impresso reduz a possibilidade de conscientizar o aluno qual o seu lugar no mundo e na história, Eclea Bosi, nos chamou atenção quando nos coloca que:

As instituições escolares reproduzem versões (produzidas pela Memória de uma classe dominante) solidificando uma certa memória social e operando

em sentido inverso ao da lembrança pessoal, tão mais veraz em suas hesitações, lacunas e perplexidades. (BOSI, 2004, p..23).

Observa-se no relato da aluna supracitada, a lacuna existente entre o prazer oriundo do cheiro do livro perdendo-se nas perplexidades da metodologia utilizada pela professora, refletindo assim uma postura tradicional da utilização do livro didático.

Ao revisitarmos ainda a memória de M.R, ao indagarmos sobre suas lembranças agora enquanto aluna sobre o livro didático, ela menciona uma memória marcada por simbolismos afetivos familiares:

Muito me alegrava pegar o livro da capa verde, era o livro de ciências, lá tinha muitas imagens de plantas e eu e minha mãe ficávamos horas sentadas no alpendre comparando as plantas que a gente conhecia, as que tinha plantado em nosso jardim no interior no fundo da casa e aquelas que nunca tinham visto. Gostava muito desse livro, até outro dia eu o tinha guardado. Não me recordo se precisava devolver a escola, porém eu o tinha até outro dia. (M.R.).

Partindo desse pressuposto, assim como os demais meios culturais que circulam pela escola, o livro possui importância social, cultural, política e porque não dizer o socioemocional, quando se tem o poder de fazer-se encantar ou desencantar-se pela aprendizagem, criando laços afetivos de interação com a sua instrumentalização, não só dentro da escola, mas fora dela.

Outra narrativa que nos chamou bastante atenção foi da professora R.D. que reportou ao livro que a alfabetizou nos relatando:

Quando tinha que levar a cartilha, lembro até o nome: Caminho Suave, quando tinha que levar pra escola era dia que a professora pegava leitura, como eu tinha dificuldade de lê, minha mão gelava e minhas mãos suavam,

ai eu amassava as pontas do livro e rasgavam por conta do suor das minhas mãos, ai eu ficava de castigo porque tinha rasgado o livro e por não saber aquela lição do dia. (R.D.).

Queremos aqui enfatizar a importância dos livros didáticos nos espaços escolares, da influência positiva e negativa destes para nossos alunos e para também professores, como uma ferramenta de extremo significado e simbolismo para nosso trabalho, visto que o livro, mesmo com a chegada da tecnologia às escolas ainda é o recurso mais utilizado pelos professores de todas as áreas do conhecimento.

Assim percebemos o livro como um material que pode auxiliar na promoção da cidadania, quando eu promovo com ajuda deste, a reflexão, a integração do ocorrido com a vivência do aluno, fazendo gerar o encantamento do discente pela aprendizagem, conscientes que são partes do processo histórico, ou mais, que são a própria história.

Muitos livros foram julgados pela capa, por suas aparências, mas acima de tudo julgados pela incapacidade de vínculo afetivo entre professor e aluno, tornando o livro didático um instrumento de poder, quando os desencantos florescem da necessidade de decorar termos sem sentido, que nada contribuem para o aprendizado de nossos discentes.

Nesse sentido percebemos a importância do manuseio e entendimento do livro didático pelo professor enquanto instrumento pedagógico, pois a interpretação do que se é lido pode gerar dependência ou não daquilo que se é escrito, nesse pensamento Ivo Mattozzi considera:

[...] se concebemos a História como matéria (complexo de noções cristalizadas em manuais), não há lugar para a Memória na escola senão a

função de decorar datas, nomes, fatos, conceitos...Para poder admitir a Memória como objeto de atenção didática nos processos de ensino e de compreensão, é necessário conceber a História como disciplina, isto é, incluir também método, e , além dos conhecimentos e dos procedimentos do trabalho historiográfico, as operações cognitivas e práticas que o fazem possível.(MATTOZZI, 2008, p.13).

No entanto, temos relatos de que o livro também agradou muito, quando A. M. aluna de 12 anos da rede Municipal nos coloca suas lembranças sobre um livro de matemática em específico:

Quando era pra colocar aquele livro na mochila com a capa cheia de figuras geométricas, já me dava vontade de ir pra escola, pois sabia que teria aula da professora X, que usava muita coisa, palito de picolé, tampas de garrafas, fazia trabalho em grupo, ah, lembro também que tinha os bingos e rifas, mas eu nunca tinha sorte de ganhar. (A.M. 2018).

Assim, a memória ganha uma potência formativa dentro do espaço escolar, onde o professor pode fazer do universo de informações contidas no livro didático um mecanismo para transformar informações em conhecimentos para o aluno, isso acontece quando há uma autonomia do que se é interpretado pelo professor e entende-se que muito mais que saberes de erudição, o saber histórico escolar constitui-se como multiplicadores de vozes cheias de valores, pontos de vistas, práticas e conflitos.

Outro relato bastante pertinente para entendermos o imaginário que permeia o livro didático é do aluno M.T. quando se refere aos livros de História e Geografia:

Odeio os livros de História e Geografia, cheio de textos infinitos que quando acabamos de lê, sei mais nem o que foi lido. Ai depois vem os exercícios que nunca acho a resposta, só mesmo muita paciência! (M.T.).

Ao analisarmos alguns livros didáticos de história, percebemos a ausência desse diálogo sobre a reflexão acerca da memória. Encontramos nos manuais dos professores uma história do ponto de vista da construção das narrativas de exemplos do passado a partir de valorização de conteúdos históricos com pouco espaço para mediação pedagógica, onde nos cabe refletir sobre a relação entre a autonomia do interpretado e a dependência daquilo que está impresso.

Pesquisa recentes tem apontado no campo do ensino de História, a relevância da discussão da Memória para formação de nossos discentes, quanto a compreensão de tempo e espaço, sua localização e construção de sentido, nas abordagens de acontecimentos e fatos históricos, entendo aqui esses processos como formas distintas, enquanto o fato histórico é um acontecimento real, narrado ou descoberto a longo prazo temporal, o acontecimento histórico é algo que demora anos ou séculos para serem de fato, histórico.

O livro didático sempre foi uma ferramenta marcante na vida escolar dos discentes e docentes. Quem não lembra de um livro que marcou sua trajetória estudantil pela sua grandeza de representações afetivas, de memórias escolares felizes, mas também de memórias recheadas de aversão ao livro didático, a matéria e ao professor?

Quem não recorda da capa de um livro marcante que ao pegar o horário das aulas já se sabia decorado o livro didático por sua representação artística, design, cor da capa, gravuras e da espessura do livro? Que histórias nos marcaram? Lembramos das atividades? Eram prazerosas? Promoviam diálogos entre a turma? Tínhamos prazer em foliar o livro e nos despertava a curiosidade ao lê-lo?

São questões pertinentes o qual Pollak (1992), chama de disputa de memórias, os livros didáticos são exatamente a representação de

memórias que se conservam acerca da sociedade atual e repassadas enquanto currículo obrigatório nas escolas.

Nesse contexto, percebemos que ainda há livros didáticos, que com certos silenciamentos e engessamento da memória, com único objetivo de manter a lógica reprodutiva e linear dos fatos narrados como verdades absolutas. E esse modelo de “contar histórias” desencantou a vida estudantil de grande parte dos alunos que não conseguiam memorizar dados e respostas longas, através de metodologias tradicionais de questionamentos que mais os desencantavam que os ensinavam.

Percebe-se que o livro didático além de ser um instrumento de grandes significados e poder, ainda nos passa despercebido visualizar em sua essência enquanto materialidade e evocador de memórias, o que há neles nas entrelinhas, uma forte influência de memórias afetivas diversas.

Ao indagarmos a professora *R.D.*, sobre quais instrumentos metodológicos são utilizados em sala de aula além do livro didático, obtivemos a seguinte resposta:

Eu minha filha pego os meus livros e faço meus planos de aula por aqueles que eu uso mesmo no dia a dia. Se pego mais de um eu me atrapalho, mas uso mesmo o livro como meu suporte da aula, sem meu livro não sou ninguém. (*R.D* 2018).

O mesmo questionamento foi feito para professora *M.R.* e seu relato demonstra que:

Eu uso vários livros para preparar minhas aulas, pego uns do mesmo ano com as amigas, nas escolas, chego as vezes a ter até três livros de cada

disciplina ai eu preparo as aulas, as atividades as provas. Eu gosto mesmo de pesquisar no livro, internet ainda não deu pra mim. (M. R. 2018).

Pode-se perceber no relato das duas professoras a ausência de outras fontes de pesquisa que não sejam atreladas ao livro didático, sendo a diferença que uma professora usa apenas o próprio livro que foi indicado para uso em sala e a outra professora pesquisa em outros livros didáticos para melhor produção das atividades e avaliações pegando outras referências, por tanto observa-se também em seus relatos especificamente da professora M.R. que a internet ainda não é sua aliada e bem vinda as suas práticas pedagógicas.

Em nossas práticas e vivências pedagógicas, se observa dentro das escolas, especificamente no processo de ensino e aprendizagem, uma defasagem, onde alunos e professores não mais encontram motivação para ensinar e aprender respectivamente, resumo de um método tradicional, onde o livro didático é colocado como único objeto de estudo e fonte de pesquisa possível, sendo utilizado de forma bastante limitada tanto pelo professor, quanto pelo aluno.

Acrescentamos a problemática envolvendo o livro didático, o fato de que, ele acaba assim tomando a forma de critério do saber, fato que pode ser ilustrado pelo terrível cotidiano do “traga o livro tal”, “estude para a prova da página x até a y”, “procure no livro” etc.

Segundo Lajolo (1996), o livro didático assume importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, principalmente, em países como o Brasil, onde a precariedade da situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino.

Essa realidade presente em nossas escolas e planejamentos escolares, nos faz perceber que ainda arraigados em práticas tradicionais, fazemos mal uso do livro didático, nos desencantando do papel de sermos educadores, transformadores e pessoas capazes de encantar nossos alunos e o fazer-se encantar para desenvolver uma sociedade de cidadãos para que de fato estejam preparados integralmente para os desafios sociais.

CONCLUSÕES: O LIVRO NÃO SE BASTA SOZINHO

O uso que fizemos das narrativas como forma de dar voz aos professores e alunos sobre suas memórias acerca do livro didático, nos oportunizou expressarmos concepções a respeito do livro enquanto instrumento ligado diretamente a figura do professor.

É importante destacarmos como os livros chegam na mão dos professores e como são ressignificados por eles. Aos alunos é essencial modificar seus olhares em relação ao livro didático, desmistificando a ideia de seu “inimigo”, que está repleto de conteúdos desnecessários e de difícil entendimento.

É oportuno criar um ambiente de complementariedade entre todos, aluno, professor e livro. É saber que o livro não se basta sozinho, que o professor não sabe de tudo e que o aluno não é aquele que não sabe de nada. Que ao professor cabe o grande desafio de ser o veículo de ligação do aluno e o livro didático e que esse vínculo possa ser o mais prazeroso possível para que de fato aconteça o processo de ensino e aprendizagem. O livro não ensina sozinho, nem tão pouco o professor não ensina sem alguma ferramenta, um deve completar o outro e chegar

ao aluno de forma que faça sentido a existência do livro em seu objetivo nato, o de facilitar a aprendizagem do aluno.

Embora o livro se apresente por igual a todos, o impacto provocado por seus textos, por sua plástica, ou outros elementos é sempre muito particular e gera diferentes sentimentos aos leitores. Quem em sua lembrança não guarda boas ou más recordações de um livro que marcou sua trajetória escolar?

Quem nunca associou o livro ao professor da disciplina e encantou-se ou desencantou-se pela matéria e pelo livro? Acreditamos que já tenhamos passado por tais experiências e que tais situações nos fizeram repensar nossa forma de aprender como também de ensinar. Precisamos repensar se o livro didático ainda comporta como único instrumento metodológico tendo a escola passando por tantas transformações a níveis sociais, culturais e históricos.

Cabe também repensar nossas práticas pedagógicas abordando conceitos apenas retirados do livro e repassados como verdade absoluta.

Com o presente estudo foi possível constatar que relatos extraídos de memórias disparadas por tais indagações no universo de professores e alunos, nos mostram a importância da afetividade no fazer pedagógico, seja na metodologia adotada pelo professor, seja na sua criatividade de instrumentalização dos recursos mais utilizados ainda por professores docentes e discentes: o livro.

As narrativas revelaram, o espaço simbólico do livro didático, através do imaginário construído nas escolas e agora na tentativa de ressignificação, visto ainda como um único instrumento metodológico pelo professor.

Trouxemos a reflexão sobre o papel do livro didático atualmente e concluímos com o seguinte questionamento: qual o lugar hoje do livro

didático em tempos de mudanças da escola? Mudanças refletidas após uma pandemia de COVID-19, uma doença infectocontagiosa que parou todo o mundo e nos mostrou uma nova forma de ser escola, bem como a evolução digital que faz parte do panorama social e educacional. Apesar da pesquisa ter sido realizada em 2018, pouco mudou a concepção das metodologias e das práticas pedagógicas ao manuseio dos livros, cabendo nós educadores e estudantes definirmos qual será a nossa relação futuramente com nossos livros didáticos e a sua sobrevivência em meio a essas mudanças.

REFERÊNCIAS

- BÓSI, Eclea. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2004.
- BURKE, P. **A escrita da história, novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2000.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- FONSECA, Selva Guimarães. A construção de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação. In: **Ensino de história**: sujeitos e práticas. Ana Maria F. C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparelho, Marcelo de Souza Magalhães. (Orgs.). Rio de Janeiro: Manud X: FAPERJ, 2007.
- HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LAJOLO, M. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em aberto. Brasília, v.26, n.69, jan/março,1996, p.3-7.
- MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: **Revista O Estudo da História**, n.3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico. Braga, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. v.5. nº 10. Rio de Janeiro: 1992.

3

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: A RELAÇÃO DESSES PROCESSOS SOB A ÓTICA DE PROFESSORES FORMADORES NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

*Júlio Laissone Maquissene*¹

*Lauanda Soares Grangeiro*²

1 INTRODUÇÃO

A formação de profissionais da Educação no Brasil, vem ganhando o papel central no contexto das reformas educativas, desde o final da década de 1970. Respalgadas por projetos políticos e perspectivas históricas e ideológicas diferenciadas. No que concerne ao seu preparo científico e pedagógico, é considerada fundamental para a qualidade da universidade. Na verdade, este preparo se constitui um dos motivos que explicam o crescente aumento de programas de formação continuada. Nas últimas três décadas, porém, essa formação específica para a docência no Ensino Superior ainda não recebe o valor que merece, situação problema.

Até hoje no ensino Superior, a formação e a preparação do professor formador evidenciam a pouca atenção na sua pesquisa didática, a esse segmento de ensino, uma vez que a legislação de educação superior apresenta espaços quanto à formação didática do

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Piauí-UFPI/PPGED/UFPI e membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas- NUPEFORDEPE. (laymaquissene@gmail.com).

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI.

professor formador, para não falarmos em formação pedagógica. Essa legislação se explicita que o professor formador deve ter competência e técnicas necessárias para o seu desenvolvimento profissional, entretanto, sem se deter à definição do termo. Assim, o atual cenário dos professores formadores para o exercício do Ensino Superior, pode ser visto como um campo carente de definições em termos de pesquisas e práticas.

Essa lacuna do professor formador desse nível de ensino é preocupante, uma vez que existem professores formadores que pouco se interessa em colocar as suas pesquisas em prática, de modo que melhore o seu desempenho do cotidiano, uma vez que esse profissional é continuamente provocado a conviver com a transitoriedade do conhecimento e da tecnologia, dentro da sua própria pesquisa. A pressão perante as avaliações externas requeridas pelo governo e pelas agências de fomento é também um grande desafio, além de outros imperativos que cercam a dinâmica de trabalho desse professor formador, tais como equilibrar o binômio qualidade/quantidade no ensino e atender às necessidades de estudantes que ingressam nas universidades com perfis cada vez mais heterogêneos.

Com essa lógica de entendimento, cremos que ao professor formador caiba a tarefa de um desenvolvimento profissional em concordância com o seu ritmo de trabalho, de maneira que a dimensão pedagógica se concretize, partindo de pressupostos da pesquisa, extensão e ensino em prática, pois, do contrário, sua função social, qual seja a de contribuir para uma educação emancipatória.

Para embasar esse texto, em termos metodológicos, faz-se uma rápida análise documental e uma revisão bibliográfica dos seguintes autores: de Nóvoa (1997), Garcia (2007) e Imbernón (1999) e mais.

Temos, como objetivo geral: analisar a relação entre o desenvolvimento profissional docente e formação; específicos: refletir as percepções do processo formativo dos professores formadores no seu percurso histórico, e descrever os desafios nos processos formativos, na perspectiva de desenvolvimento profissional docente, que vai contribuir para desenvolver competências, estratégicas na construção do conhecimento na formação e no mundo contemporâneo.

1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E FORMAÇÃO: NO CONTEXTO DA PROFISSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Parece-nos que atualmente o desenvolvimento profissional de professores nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos que há muito tempo se vêm ignorando mutuamente. O esforço para conseguir o desenvolvimento das escolas, com espaços mais democráticos e participativos, onde os professores formadores sejam inovadores, façam adaptações curriculares que favorecem o desenvolvimento do ensino, em que suas classes sejam locais de experimentação, colaboração, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes e a formação de cidadãos críticos passa necessariamente, pelo desenvolvimento profissional dos professores formadores, produzindo docentes capazes e comprometidos com os valores que tal representa.

Dillon-Peterson (1981) consideram o desenvolvimento profissional dos professores formadores, como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. Reportando-se Villegas-Reimers (2003, p. 17) salienta que o desenvolvimento profissional como um “processo

sistematicamente planejado e a longo prazo vem ganhando peso, defendendo que ele é uma peça-chave na garantia da qualidade de aprendizagem dos alunos,” sendo apresentado por teóricos vários modelos.

Para tratarmos de desenvolvimento profissional e formação é necessário que integremos o docente a uma formação com profissionalização, pois a íntima relação entre desenvolvimento profissional e formação docente traduz o elo entre a formação do professor, a profissão e a construção da sua identidade ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (1997), defende que para a formação de professores é imperativo o eixo de referência do desenvolvimento profissional, considerando a perspectiva do individual e do coletivo. Além disso, o autor afirma que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo, assim, os saberes docentes e a abertura para a inovação.

Essas proposições de Nóvoa (1997), para nós, contribuem para enriquecer o processo de formação e desenvolvimento profissional docente, incluindo, certamente, o professor formador que atua na pós-graduação, sujeito deste estudo. Assim, a luta por um processo formativo e desenvolvimental conexo e que não seja mera replicação de alguma teoria ou mesmo aplicação de práticas alheias ao contexto (social/histórico/cultural/econômico) dos professores, implica refletir a consciência de conceber a formação e o desenvolvimento profissional docente como responsabilidade coletiva dessa categoria profissional, requerendo uma atenção constante, não só dos professores formadores,

mas em especial das políticas públicas, para a necessidade de mudanças nas condições objetivas de trabalho desses sujeitos.

Isso não é tarefa fácil, uma vez que exige esforços contínuos de reelaboração dos professores sobre suas concepções, acerca do que de fato vem a ser formação/desenvolvimento profissional, bem como de qual a relação de ambos os conceitos para o fortalecimento da profissão docente.

Apesar de formação e desenvolvimento profissional serem fenômenos estudados e debatidos desde a década de 1980, não raro encontramos-nos diante de entendimentos e discussões que os tratam como sinônimos. Imbernón (1999), porém, alerta que desenvolvimento profissional é um conceito bem mais amplo que formação docente, ainda que esta integre o desenvolvimento profissional. Nas palavras de Imbernón (1999, p. 59-60):

Si aceptamos tal similitude estamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de un modo muy restrictivo, sería como afirmar que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Desde nuestro contexto no podemos asseverar que el desarrollo profesional del profesorado es debido únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de si mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino a todo eso y a la vez enmarcado, es decir, integrado en una situación laboral que facilita o dificulta el desarrollo de una carrera docente.

Para nós, a profissão docente deve ser edificada tendo como alicerce um conjunto de fatores que não tenha os professores como os únicos interessados, mas que os considere como principais agentes dessa construção. Em nosso entendimento, tais fatores, incluem a reflexividade crítica como forma de superar a curiosidade ingênua do

professor, a fim de promovê-la à curiosidade epistemológica. Assim Freire (2011, p. 32-33) “a consciência de que apenas a formação não abarca todo o complexo do desenvolvimento profissional docente; a aprendizagem ao longo da vida, (isso envolve a pesquisa como princípio educativo e científico)”. O fortalecimento da identidade profissional, tendo como pano de fundo a participação dos professores formadores nas grandes decisões dos organismos que ditam as políticas públicas; a valorização das relações sociais para além dos muros da escola/da universidade e o diálogo entre ambas.

O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe a ideia de crescimento, de alargamento das possibilidades de ação dos professores. Para tanto, havemos que se compatibilizar duas dimensões que se apresentam como inseparáveis na prática docente: a formação do professor e as condições concretas em que ele atua. Se concebermos a formação como um dos componentes do desenvolvimento profissional, entenderemos um conjunto de questões que historicamente têm permeado a profissão docente: salário, jornada de trabalho, estatuto de profissão (ou perda deste), carreira, condições objetivas de trabalho, currículo, gestão etc. Sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente Garcia (2007, p. 55) assevera que:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

O desenvolvimento profissional do docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, direta ou indiretamente, beneficia os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da educação. Assumindo a ideia de Day (1999) o desenvolvimento profissional como um processo mediante o qual os professores reveem, renovam e/ou desenvolvem o seu compromisso como agente de mudanças, ou seja, agentes de transformação, adquirindo e desenvolvendo conhecimentos, competências e inteligências emocionais, são essenciais ao pensamento profissional, e a sua prática docente.

No entanto, o desenvolvimento profissional docente e formação, enquanto tema de pesquisa, levanta questionamentos diversos tanto em vários estudos, quanto em seus resultados. Isso demonstra cada vez mais a complexidade em que está inserida a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar.

O projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial, ocorre de forma contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos. E, na nossa análise, o desenvolvimento profissional dos docentes vai para além de uma etapa meramente informativa, pois implica a adaptação as mudanças com o fim de modificar as atividades do ensino e aprendizagem, das metodologias utilizadas, das atitudes dos professores e a melhoria dos resultados na formação profissional dos estudantes. O desenvolvimento profissional envolve as necessidades individuais, profissionais e organizativas e, segundo Day (1999, p. 5), abrange “Qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuras”. A ideia

de desenvolvimento profissional de Day (1999), abrange, primeiro, o fato de ser um processo contínuo ao longo da vida e da carreira. Mas,

a seguir, menos fortes mais igualmente importantes sobressaem à ideia de o desenvolvimento profissional dos professores serem uma atividade inserida numa organização (escola) e pensada na relação com os outros (colegas/grupo). Por fim, em terceiro lugar, resultam das ideias que associam este conceito a finalidade do ensino, melhorar a aprendizagem dos alunos, atingir os objetivos educativos propostos, melhorar a qualidade de educação na sala de aula (DAY, 1999, p. 5).

Dessa forma, há no desenvolvimento profissional uma implicação com o espaço de atuação docente e com a melhoria da qualidade da formação profissional ofertada no ensino superior. Segundo Formosinho (2009, p. 220), o desenvolvimento profissional de professores, como um “processo sistematicamente planejado que ele é uma peça-chave na garantia da qualidade de aprendizagem dos alunos”. Esse posicionamento parece razoável, pois é evidente que a qualidade da aprendizagem passa necessariamente pela qualidade da formação dos professores e da sua prática docente em um espaço delimitado de atuação.

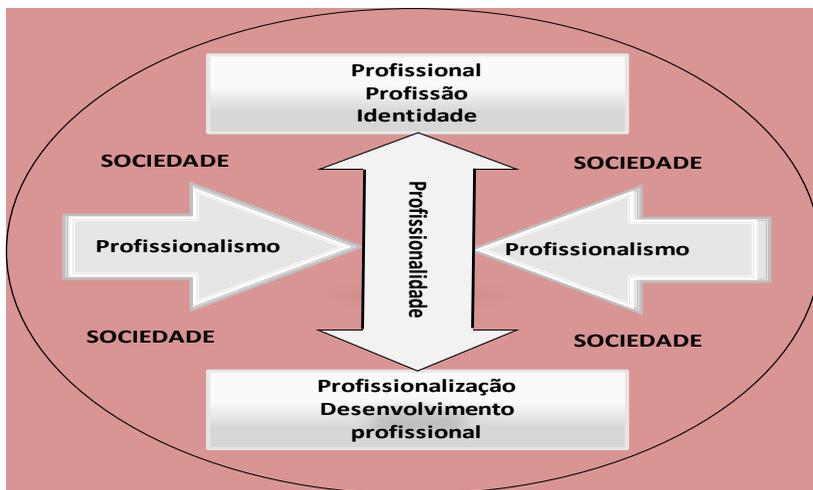
O conteúdo do desenvolvimento profissional de professores formadores nos remete para a prática docente e têm necessariamente a ver com a assunção do que é ou deve ser o conhecimento dos indivíduos que desenvolvem a ação de ensino. Nesta linha, García afirma que “[...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (2009, p. 19). No ensino superior, o desenvolvimento profissional dos professores é, portanto, crucial para assegurar a qualidade da formação profissional

dos ingressos. A ideia é de que o desenvolvimento profissional dos professores seja associado a promoção da aprendizagem dos estudantes. O desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva da aprendizagem:

deve fundamentar os professores a avaliar a distância entre o atual estágio da aprendizagem do aluno e a pretendida, permitindo fundamentar o planejamento do ensino, de forma a buscar a resolução de problemas, permitindo que surjam transformações individuais na construção do trabalho coletivo (HAWLEY; VALLI, 1998, p. 47).

Deste ponto de partida, apresentamos a figura 1 que sumariza as noções que abordamos ao longo do texto e as conexões e relações entre elas, ao tempo em que ocorrem de forma simultânea, enquanto realidade social construída. Incluímos a questão do desenvolvimento profissional docente e formação, no contexto da profissão e prática docente; identidade profissional; na concepção de professores formadores no ensino superior, por considerar que ela está intrinsecamente associada às realidades representadas, na figura.

Figura 1- Relação entre o desenvolvimento profissional e a profissão docente



Fonte: Roldão (2005, p. 108-109).

A partir da figura 1 representada acima, resume várias concepções abordadas ao longo do trabalho e Roldão (2005), faz uma pontuação interessante fundamentando que podemos analisar as interrelações no processo formativo entre profissionalização, desenvolvimento profissional, profissionalidade e profissionalismo na construção da profissão docente dentro de um contexto formativo e social determinado. A seguir, faremos uma discussão sobre professores formadores no fazer pedagógico no ensino superior.

2 PROFESSORES FORMADORES NO FAZER PEDAGÓGICO

Analisando o homem numa sociedade historicamente situada, temos nesse contexto, o professor formador que enquanto sujeito, passa pelos percalços da docência na perspectiva das políticas públicas que, sujeitos à lógica neoliberal, exige que o professor cada vez mais, individual e solitariamente persiga as capacitações e qualificações para

que seu trabalho esteja garantido. É também nesse universo solitário que muitas vezes trabalha sem descanso; nas férias e nos finais de semana, correndo o risco de não ter condições de preparar-se melhor para o cumprimento de suas responsabilidades.

A Universidade é levada cada vez mais, a funcionar na lógica da competição e, enquanto instituição formadora, muitas vezes mantém-se distante das questões sociais. A formação do formador não chega a ser preocupação e assim a formação, acaba sendo de certa forma prejudicada, não preparando os professores nem politicamente, nem para o mercado de trabalho. A sobrecarga de tarefas e a busca pela sobrevivência configuram professores formadores com lacunas relevantes que se manifestam nas indeterminações do fazer docente. Evidenciamos aqui, uma Universidade na qual professores formadores nem sempre levantam questionamentos críticos, que posicionam o sujeito em um mundo permeado de dúvidas e assim, buscar compreendê-las à luz do conhecimento.

A informação teórica, ou seja, os conhecimentos que devem ser estudados no ensino superior envolvem profissionais pesquisadores de suas áreas específicas que são envolvidos no exercício da docência. Mesmo sendo estes professores formadores especialistas em suas áreas específicas, não têm muitas vezes a formação pedagógica necessária para realizar o processo formativo de outros professores. Mesmo tendo a formação pedagógica, ainda falta, muitas vezes, o preparo para lecionar a professores que já são detentores de saberes pedagógicos.

A Universidade, enquanto instituição educativa sedimentada no ensino, pesquisa e extensão, tem por finalidade o constante exercício da crítica. É, portanto, local de produção de conhecimentos, conservando-os ou transformando-os em direta relação com a sociedade. É no

constante analisar, problematizar, criar, recriar, uma vez que estamos num mundo repleto de transformações, que acontece a produção do conhecimento. Na atualidade, a Universidade configura-se mais como órgão administrativo, do que em cumprimento da sua verdadeira função social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O estado neoliberal, ao mesmo tempo em que exige que professores para se manterem nos seus empregos tenham qualificações e titulações em mestrado e doutorado (no caso das Universidades) poucas condições são oferecidas e estas estão distantes da realidade concreta dos professores formadores.

A Universidade, enquanto instituição social encontra-se inserida nesse contexto e nela os professores formadores que realizam seu trabalho, fincados na realidade de submissão do sujeito às regras do capital e das reformas políticas. O que presenciamos é a negação da função social da Universidade, que se transforma cada vez mais em empresa. Dessa forma, a Educação fica a serviço das necessidades do capital e de seus rumos mercadológicos atuais, tornando-se difícil enxergar a democratização da qualidade do ensino.

Nessa realidade, contemplamos o homem que através do trabalho e do pensamento, é capaz de criar e transformá-la, sendo capaz de vislumbrar o futuro; é realização humana, portanto emancipação. O trabalho originalmente faz homens diferentes de animais, pois se constitui uma atividade consciente de transformação do homem e da natureza. Como afirma Jimenez (2001, p. 71):

Dotado de consciência pelo ato do trabalho, o homem torna-se, igualmente, um ser dotado de liberdade, ou seja, o único ser que escapou ao determinismo cego da natureza, o único ser capaz de transformar, ou seja, de criar algo diferente do já existente, num processo contínuo, que é, ao mesmo tempo, da autoconstrução/autotransformação.

A ideia do professor formador em nossa pesquisa está vinculada ao orientador de estágio, e ao mesmo tempo relacionada com a figura do supervisor. De acordo com Alarcão (2003) a supervisão de professores formadores tem como princípio o processo, em que um professor mais experiente e mais informado orienta um outro professor, ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Para a autora a orientação da prática pedagógica tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor formador. Dessa forma, o trabalho do professor formador situa-se no âmbito do direcionamento de uma ação profissional; daí chamar-se também orientação da prática pedagógica. “Professores formadores são geralmente profissionais que em sua carreira têm logrado, por suas experiências e seus conhecimentos uma evolução que lhes põe em condições de propiciar uma ajuda, uma assistência pedagógica específica a outros formandos” (BEILLEROT, 1996, p. 03).

Lembramos ainda que essa assistência pedagógica pode ser repleta de intencionalidade, comprometida e criteriosa, dessa forma, choca-se com as condições e determinantes estruturais dos programas de formação docente. A formação em continuum precisa ter como horizonte a condução dos professores formadores a um desenvolvimento profissional, capaz de trabalhar tanto a complexidade, quanto as particularidades do contexto vivido. As atividades realizadas pelos formadores convivem com a perda de poder aquisitivo, ou seja, professores formadores que acumulam trabalhos para complementação salarial, o que nos remete a uma construção de identidade feita sem maiores reflexões devido ao aligeiramento dos programas e a corrida individual a qualquer custo pela qualificação.

Conceitos que significavam bandeiras de luta dos trabalhadores são hoje apropriados pelas forças dominantes, cuja prioridade não é o homem, mas sim o capital, e confundem os educadores, que perdem a referência conceitual de temas como qualidade, competência, democratização, entre outros. Portanto, o capital, no quadro da reestruturação produtiva, requer um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração e criatividade para maior lucro e para as novas relações de trabalho. Não obstante, na própria aplicação do que se denomina democracia, tal sistema leva, ainda que de forma não desejada, à geração de forças progressistas que, contraditoriamente a sua ideologia, pode levar a transformações sociais (LIMA, 2001, p. 21).

O trabalho docente, como atividade educativa e de construção do conhecimento, na contradição do modo de produção capitalista, não se revela como fator de emancipação do homem, e sim mercadoria. O trabalho em nossa realidade, transforma os formadores em agentes sociais produzidos historicamente nesse contexto. Estão situados na contradição de não pertencerem aos quadros da Universidade e ao mesmo tempo em que precisam responder por ela, quando é conveniente. Sua própria formação não é definida e são eles os professores formadores.

As experiências docentes podem fazer do trabalho do professor formador um processo de autoformação crítica, uma vez que, através da epistemologia da prática os professores formadores constroem um conhecimento mais amplo acerca das relações de trabalho, das reais condições em que esse mesmo trabalho é realizado com todos os seus percalços e possibilidades. Diante dos desafios enfrentados e enfrentando muitas vezes as mesmas lutas da sua categoria, é que esse processo de autoformação crítica se consolida. Ao enfrentar novas experiências formativas, o professor formador passa por mudanças,

principalmente aquelas relativas à organização teórica de seus conhecimentos, por isso ao se construírem outras relações de trabalho, surge a necessidade de uma nova configuração de professor formador, o que significa, com uma nova identidade. A seguir discutiremos sobre o professor formador na construção da sua identidade docente.

3 PROFESSOR FORMADOR NA CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE DOCENTE

Os primeiros momentos de formação, os docentes se deparam com questionamentos acerca do seu fazer pedagógico, dos fundamentos da Educação, das reflexões provocadas pela prática docente, pela escola na sociedade e sobre o que realmente sentem ou querem. Isso nos leva a pensar sobre a identidade que construímos ao longo da trajetória profissional. São valores que ganham maior solidez, a partir da significação social da profissão. A concepção de identidade pressupõe características particulares de alguém, ou seja, o que me diferencia do outro e ainda que é algo em constante construção, ou seja, é inacabado.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, com base no em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Com o crescente número de instituições de ensino superior, observamos muitos profissionais se tornando professores, de maneira improvisada, ou seja, adentram salas de aula tão somente para ensinar os conhecimentos específicos, sem maiores esclarecimentos acerca de didática e do fazer pedagógico no campo educacional. Estar em formação pressupõe um crescimento pessoal no que diz respeito ao caminhar com todos os seus altos e baixos; são as buscas incessantes pela concretização de projetos e realizações pessoais que favorecem o encontro com o *eu* que é também professor.

A formação se efetiva através do pensar e repensar a prática, a realidade, as condições de trabalho e a constante construção da identidade pessoal, profissional mediados pelo desenvolvimento de uma ação intencional, transformadora da realidade. Repensando a formação docente a partir da análise da prática pedagógica apontamos a questão dos saberes docentes como aspecto importante a ser considerado nas pesquisas sobre a temática de identidade do professor, onde a identidade é construída a partir da significação social da profissão e de suas tradições. E ainda da análise de práticas à luz de teorias, resignificando-se.

É com base nessa construção de identidade que os professores buscam se apropriar de seus processos de formação para que assim possam dar-lhes um sentido e então promover a interação do sujeito no conjunto da categoria profissional. Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que muitos profissionais de campos de conhecimento variados, adentram o campo da docência no ensino superior, por consequências de sua atuação em áreas específicas. Trazem consigo bagagem significativa de conhecimento, porém nem eles nem as

instituições que os contratam os fazem perceber o que realmente vem a ser professor formador.

Segundo Franco (2001, p. 114) “caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões”. A sociedade busca profissionais cada vez mais completos no tocante a conteúdo de ensino e trato com os alunos. Quanto à formação desses, faz-se necessária a orientação da Educação para uma racionalidade, que assegure a pluralidade e respeite as diferenças, bem como contribua para a formação de uma identidade docente firmada na ética.

O movimento de construção da identidade profissional pressupõe um processo. Processo este, que também acompanha a construção de um ser enquanto pessoa e profissional, ambos influenciados pelo contexto institucional e social em que estão inseridos. É o olhar reflexivo que também promove uma compreensão do trabalho docente como uma tarefa permeada de responsabilidades, de atitudes, de relações e crescimentos. Para Nóvoa (1997, p. 25) os propósitos da construção da identidade docente baseada na reflexão:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Por ser um processo de construção social e histórica, a construção da identidade profissional docente e a profissionalização da docência, devem ser objetivo e reivindicação do grupo de professores, tendo em vista que qualquer processo de profissionalização passa por decisões. O

desenvolvimento profissional não corresponde unicamente ao desenvolvimento de competências profissionais individuais, uma vez que acontece na dinâmica da dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional.

Este desenvolvimento é compreendido como capacidade de autonomia, quando estes professores analisam os contextos, refletem, pesquisam de forma crítica individual e coletivamente sobre práticas educativas e a partir desse momento podem experimentar novas posturas para suas práticas. Trata-se de articular teoria e prática, no exercício de uma autonomia compartilhada, buscando um aperfeiçoamento do seu fazer docente e conseqüentemente o desenvolvimento de um currículo comprometido com os projetos e políticas de desenvolvimento da profissão docente.

Compreendemos que é na teia das relações que professores formadores e formandos constroem suas identidades individuais e profissionais. Lima (2001), considera que a construção de uma identidade no aligeiramento dos programas e projetos que se acumulam, é muitas vezes desprovida de maiores reflexões e, aponta também que a ação articuladora do professor formador se realiza através da mediação entre o conhecimento da Universidade; a cultura profissional docente (professores da Universidade e professores-alunos); a formação acadêmica e a prática dos professores cursistas; as expectativas dos professores-alunos; e as diferentes realidades.

A autora, firma ainda que tais dimensões ao mesmo tempo em que podem favorecer um redimensionamento docente a partir do entrecruzamento de teorias e práticas, também podem reafirmar posturas tradicionais e tecnicistas. Da mesma maneira que o professor procura sua real identidade individual, profissionalmente também o

faz. A dinâmica da identidade profissional docente tornou-se objeto importante da atual sociologia, pois está enraizada na esfera socioprofissional, no entanto, extrapola esse aspecto, pois envolve as categorias oficiais, as posições nos espaços escolares e socioprofissionais. São intensamente vividas pelos indivíduos em causa e para os outros, constituindo-se formas identitárias (DUBAR, 1997, p. 237). Ainda sobre essa questão, o autor afirma que “a construção das identidades é portanto, inseparável da existência de espaços de emprego e formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas específicas de mercado do trabalho (...)”.

Notamos que apesar dos percalços alguns professores formadores se vêm imbuídos da tarefa de ajudar na construção da identidade de outros professores onde a qualificação destes para um ensino de qualidade possa atingir alunos nos mais distantes locais. Mostram que, mesmo com as dificuldades e inseguranças diante das mudanças em forma de organização de trabalho, persistem ainda ações docentes competentes com a responsabilidade de realização de um trabalho sério. A seguir faremos breves considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que o exercício profissional ocorre e o professor formador consegue analisar, entender e refletir sobre a relação entre desenvolvimento profissional docente e formação na sua concepção, sua prática que se estabelece como um processo contínuo de melhoria da ação docente do e para o professor formador. Esse desenvolvimento pessoal e profissional, tem a instituição de ensino como ponto de partida e de chegada para esse processo formativo (formação em

contexto), visto que o saber necessário ao exercício profissional é aprimorado a partir do entendimento e questionamento das práticas realizadas em sala de aula, com o intuito de transformar as experiências em conhecimento e esse em desenvolvimento profissional.

Entende-se que a formação inicial necessita oportunizar espaços de reflexão sobre a profissão professor formador de maneira que o sujeito desenvolva um conjunto de habilidades profissionais para iniciar a carreira. Esse é o primeiro passo, compreendendo que a formação contínua se desenvolve ao longo da carreira e essas destrezas, habilidades e conhecimentos iniciais, advindas da prática docente, devem ser constantemente analisadas para que o processo de desenvolvimento profissional docente, situação que permite um aprimoramento, seja realizado e vivenciado.

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional docente e a formação inicial, permite o acesso aos conhecimentos de diferentes âmbitos: cognitivos, socioafetivos, culturais, entre outros, os quais incidem nas práticas desenvolvidas. Esses conhecimentos se constituem como uma matriz de referência e possuem uma relação estreita com a ação educativa, sendo o motor da crítica reflexiva do docente.

Nesse sentido, ao desenvolvimento profissional docente tributam-se algumas características essenciais: é um processo reflexivo pela interação entre teoria e prática situado no contexto da ação; necessita ser assumido pelo docente, pelos gestores e entendido que sofre determinações pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas necessitam ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor formador e a instituição de modo a promover a transformação da prática educativa.

Buscamos ainda, desvendar o processo da identidade e construção da formação do professor formador inserido no contexto de ideologia das políticas atuais que tentam confundir e alienar os ideais e a consciência dos educadores e, a partir daí, compreender a ação do professor formador e sua busca por formação de mudança para se manter no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Almedina, 2003.
- BEILLEROT, Jacky. La formación de formadores: entre la teoría y la práctica. Buenos Aires: Novedades Educativas; UBA. Facultad de Filosofía y Letras, 1996.
- DAY, C. **Developing Teachers**: the challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.
- DILLON- PETERSON, B. Staff Development Organization Development Perspective. In: DILLON-PETERSON, B. (ed.). **Staff Development Organization Development**. Washington: ASCD, 1981. p. 1-10.
- DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior**: Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 76-80.
- FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de Professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote Editora, 2007.

HAWLEY, W.; VALLI, L. The Essentials of Effective Professional Development. A new Consensus. In: Darling-Hammond, L.; Sykes, G. (ed.). **Teaching as Learning Profession: handbook of policy and practice**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998. p. 127-150.

IMBERNÓN, Francesc. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. **XXI Revista de Educación**, Universidade Huelva, n. 1, p. 59-68, 1999.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra (org.). **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M do C. N. A Profissionalidade docente em Análise- Especificidades dos Ensinos Superior e não Superior. **Nuances: estudos sobre educação**, [s. l.], ano 11, v. 12, n. 13, p. 108-126, jan./dez., 2005.

VILLEGAS- REIMERS, E. **Teacher Professional Development: an international review of literature**. Paris: UNESCO; International Institute for Educational Planning, 2003.

4

O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR, DESENVOLVENDO OS CONTEÚDOS EM SALA DE AULA

*Gilmar Alves da Silva*¹

INTRODUÇÃO

Ao desenvolver sua prática de ensino e aprendizagem é exigido diariamente do professor habilidades técnicas pautadas em diversos conhecimentos, bem como outras habilidades de relações com dinâmicas para dialogar / interagir com os alunos durante o fazer pedagógico em sala de aula. Sendo que alguns desses profissionais enfrentam em seu dia a dia algumas dificuldades relevantes para desenvolver seu trabalho, sendo algumas delas: procurar ter um ambiente propício e saudável para ensinar, a quantidade de material didático insuficiente, falta e ou poucos recursos tecnológicos e entre outros, no entanto, os mesmos são desafiados a desenvolverem um trabalho significativo que favoreça em um conhecimento de forma atualizado para os discentes, para que esses se tornem cidadãos críticos e reflexivos, frente as adversidades do contexto social.

Para que se vença de fato esses desafios postos acima, em determinadas circunstâncias de sala de aula, requerem dos professores exercerem seus saberes e habilidades para o desenvolvimento de uma aula atraente, de modo que chame a atenção dos alunos para que todos aprendam significativamente. “Os professores precisam saber os

¹ Secretaria Municipal de Educação – SEMC, silvadagil@yahoo.com.br

conteúdos, mas isso nunca é suficiente. É certo que, quanto mais souberem, melhores professores serão, mas eles precisam de outros elementos para provocar a aprendizagem de seus alunos [...]” (IMBERNÓN, 2016, p. 59). Esses outros elementos demandam habilidade de lidar e fazer a transposição didática do conhecimento para uma maneira mais simplificado relacionando com o conhecimento social para uma aplicação funcional.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta o seguinte problema: quais estratégias utilizadas pelo professor em seu fazer pedagógico ao desenvolver um determinado conteúdo em sala de aula? O estudo justifica-se pela relevância em refletir técnicas e procedimentos elaboradas e organizadas pelo professor ao desenvolver um conteúdo em sala de aula de forma que favoreça o ensino e a aprendizagem dos alunos. Através dessa prerrogativa, a esta investigação teve como objetivo geral: identificar as estratégias utilizadas pelo professor ao desenvolver os conteúdos em sala de aula, e específicos: Analisar estratégias utilizadas pelo professor; verificar a aplicação e sua utilização das estratégias de ensino em sala de aula.

Para a realização da investigação, foi utilizada a pesquisa qualitativa (BRASILEIRO, 2013), na perspectiva da Etnometodologia (COULON, 1995), através de um estudo de caso (MEKSENAS, 2011) e com a participação de 01 (uma) professora do 1º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica de uma escola pública municipal localizada em Teresina-Piauí, sendo utilizadas a observação e a entrevista como meios de produção de dados e conseqüentemente analisados os conteúdos através das leituras de Bardin (1977).

A realidade do contexto de sala de aula é um dos conteúdos principais para o processo formativo de professores pois dar elementos

significativos para conduzir a formação e o fazer docente, assim é importante conhecer qual é a prática, sua metodologia, suas expectativas e vivências, pautadas ideologicamente no seu fazer pedagógico. Em muitos casos o professor tem um discurso teórico metodológico que destoa da realidade de sua prática e os resultados não são satisfatórios e há outros que não tem um discurso claro de bases teóricas, mas sua prática é eficiente e com resultados significativos no contexto da aprendizagem dos alunos e então, cabe ao Coordenador Pedagógico se manter atento e se organizar para lidar com essas realidades no processo formativo reflexivo.

Conforme Zabalza (2004) “Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo, permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva”. Ao observar criticamente e analisando os pontos fortes e fracos, é possível reajustar a prática de forma significativa dos professores, a busca de observância em ajustar junto ao professor a sua prática a qual deverá ser analisada e criticada para se conseguir um fazer diferente e eficaz de modo a ter coerência entre a teoria e a prática e vice-versa.

Conforme Zabalza (2004) “Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo, permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva”. (ZABALZA. 2004, p. 137). As rotinas permitem um processo e essas são construídas com as vivências de uma prática e de um modo significativa as boas práticas que dão bons resultados. Ao observar criticamente e analisando os pontos fortes e fracos, é possível reajustar a prática de forma significativa dos professores, a busca de observância em ajustar

junto ao professor a sua prática a qual deverá ser analisada e criticada para se conseguir um fazer diferente e eficaz de modo a ter coerência entre a teoria e a prática e vice-versa.

Um das funções do professor, após orientação é de conduzir diálogo entre a sua prática pedagógica, o que deve ser ensinado, entre o educando e o contexto no qual estar inserido. Partindo desse pressuposto e mirando horizontes mais distantes, a ação pedagógica procura buscar uma integração ainda maior, trazendo para a realidade escolar toda comunidade na qual a escola se encontra. A importância dessa postura profissional, quando focado em sua função, poderá facilitar as relações internas e externas no espaço escolar. Porém, é necessária uma conscientização por parte dos professores sobre certas posturas, pois esses, muitas das vezes acostumados com uma prática docente baseada nos moldes tradicionalistas e/ou muitas das vezes no faz de conta, não recebem de bom grado as orientações, intervenções e interferência pedagógica e o novo de acordo com as necessidades, mas essa é uma questão de diálogo, cordialidade e adaptação entre seus pares.

É importante que se tenha claro que dentre as funções que lhe cabe, o ensinar e que tem uma relevância no contexto do seu trabalho, em busca da qualidade de seu fazer enquanto professor, conhecer e aprofundar-se em novas metodologias, em processos de pesquisas e práticas funcionais significativas é um suporte necessário ao desenvolvimento e promoção de um aprendizado eficaz junto aos seus alunos, são necessidades do professor.

Para tanto, procurar ter o acompanhamento do professor em suas atividades de planejamento pela gestão escolar, as reflexões e o processo avaliativo dos rendimentos dos alunos e da própria prática desse

professor, fornecem subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente; momento de reuniões em que devam estar presente com discussões e debates com toda equipe escolar e a comunidade com questões de melhorar sempre mais o processo educativo e como estímulo ao desenvolverem com entusiasmo suas atividades e ainda buscar auxílios na prevenção e na solução dos problemas que aparecem como também ficarem atentos aos que poderão aparecer.

O professor em sua prática recebe orientações e entre essas orientações estão a do Coordenador Pedagógico o qual atua diretamente com ele, e esse Coordenador tem além de outras funções de orientar a de forma esse professor em suas necessidades, assim, pode-se conceber o Coordenador Pedagógico como sendo um formador, um promotor da formação continuada, um estimulador das aprendizagens discente o qual conduz, esse, ao seu aperfeiçoamento profissional e ainda um elo entre comunidade, educador, educando e educação. Tais atributos necessários ao coordenador cobram de si um grande desprendimento no que se refere à pesquisa e sua inserção constante na busca de novos saberes para enriquecer seu leque de competências para lidar com as necessidades desse professor, é o que discorreremos a seguir.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO AO PROFESSOR

Para o desenvolvimento de um trabalho didático em sala de aula, se faz necessário um planejamento que agregue conhecimentos aos envolvidos. Tal atividade, o documento plano, necessita ser pensado em uma estrutura sistematizada, partindo dos saberes e conhecimentos dos professores e dos alunos. Como destaca Queiroz (2011), o planejamento

preconiza a missão de conduzir a ação do profissional docente. Através desse contexto, o mesmo poderá ser estruturado a princípio em equipe por meio de um plano anual que é realizado no início do ano, outo com um recorte semestral que é trabalhado em 04 (quatro) momentos durante o ano letivo, como também o mensal e ainda o semanal a partir desse gerais, onde o Coordenador Pedagógico e o Professor utilizam o horário pedagógico – HP semanalmente para definirem uma sequência de ações a serem efetivadas de acordo com o desenvolvimento e níveis de aprendizagem de todos os alunos em suas especificidades.

Essas ações para serem realizadas, necessitam de um conjunto de avaliações, iniciando desde o primeiro dia de aula e posteriormente dada sequência através de atividades que favoreçam analisar o processo de aquisição do conhecimento por meio de ações e atividades avaliativas desse conhecimento. “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 1994, p. 17). Os resultados obtidos a partir desses momentos avaliativos, ajudam a equipe gestora e o professor a traçarem metas e estratégias para estimular os alunos que se encontram em uma fase considerada com baixo desempenho acadêmico a desenvolverem as habilidades conforme a demanda do foi ensinado, sendo de um modo mais específico as habilidades de: escrever, produzir e interpretar textos simples. Como dinamizar as capacidades e os saberes daqueles que ainda necessitam de uma proposta para alçar novas competências e entendimentos?

Ao longo do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, muitos professores recorrem às estratégias didáticas para desenvolverem os conteúdos a em sala de aula, no sentido de subsidiar o aluno no desenvolvimento da aprendizagem, utilizando assim de atividades práticas, visíveis e palpáveis,

em que essas apresentam em seu contexto a intencionalidade de ajudar os discentes a entenderem de forma facilitada um determinado assunto. Para esse resultado, destaca-se como importante a existência da gestão do conteúdo a ser trabalho e também a organização da sala, como afirma França-Carvalho (2007). Nesse sentido, alguns professores buscam através de propostas diferenciadas de ensino, os diversos caminhos pedagógicos que nem sempre são os mais viáveis para se aproximar da realidade das crianças, da sua cultura e de suas vivências, que é própria da comunidade em que elas vivem e na qual compartilham das ideias e saberes de um povo. Para que haja aula, é essencial que os alunos participem ativamente, que estejam motivados para escutar, fazer as tarefas, ler os textos e demonstrar que dominaram os objetivos. [...]. O contato constante com os alunos é inerente ao ensino, e a interação com eles é parte fundamental da tarefa de ensinar. O objetivo dessa interação é permitir que os alunos assimilem a estrutura do material apresentado e formem estruturas robustas em sua mente (OLIVEIRA; CHADWICK, 2008, p. 278).

Através dessa consideração, o professor e os alunos necessitam desenvolver um clima de socialização de ideias, onde juntos possam desempenhar por meio de atividades orientadas, diferentes dinâmicas, as relevantes ações pedagógicas que ajudem a culminar num processo de ensino e aprendizagem satisfatório.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Referente a primeira categoria e subcategoria, em que também foi utilizada a entrevista, a professora foi questionada sobre o desenvolvimento do planejamento no momento dos HPs, sendo que a mesma afirma: “na escola em que trabalho participa de um projeto adotado pela Secretaria de Educação, então o planejamento já vem todo feito para desenvolvermos em sala de aula, mas eu procuro adequar às

necessidades de meus alunos na sala de aula.” (Entrevista, Prof.^a. C.M.S.). E durante as observações foi identificado que a mesma se organiza semanalmente situações didáticas para que a rotina diária em sala de aula seja favorável, com respeito e prazerosa. Além de providenciar o que é necessário para este momento, há uma preocupação em fazer a transposição didática dos conteúdos de forma a tornar acessível aos alunos com a utilização de recursos linguísticos e materiais concretos.

Apresentando o seguinte perfil: Professora de 25 anos, com 05 anos de atuação como professora no Sistema Municipal de Ensino, mas já atua a 08 anos na função, contando os anos de estágio, praticamente recém-formada em pedagogia pela UFPI, com especialização em gestão escolar e esta é a segunda turma de 1º ano em que atua, assim com uma certa experiência significativa de sala de aula.

Foi solicitados momentos de observação em sala de aula em outro momento, sendo pelo menos uma vez por semana no período da manhã entre os meses de fevereiro a agosto de 2018, este pesquisador foi coletando, dados os quais foram analisados assim concedidos sem nenhum empecilho, no qual foi tomado um roteiro de observação com pontos chaves a serem percebidos desde o momento de acolhida, introdução do conteúdo e desenvolvimento do mesmo, foram pontuados itens em forma de “chek list” para então perceber se a professora de fato segue o que foi planejado, como: interagir com os alunos de um modo geral, ouvir suas queixas e dúvidas, reforçar os conteúdos anteriores para se chegar ao atual, organização do espaço e do tempo na sala de aula e se conduz o que está dentro do planejamento de fato, em muitos momentos o pesquisador se envolveu na realização de algumas atividades o que o insere a questão da etnometodologia

(COULON, 1995), na qual pode-se perceber de fato a ação da professora na realização de sua atividade bem como o envolvimento dos alunos ao longo da atividade.

Nos momentos dos Hps semanais, retoma-se aos planejamentos anteriores e a orientação didática a qual foi enviado pela SEMC, como também as observações feitas, pelo pesquisador em sala de aula e pontuados neste momento em um processo reflexivo de forma a se chegar a um novo planejamento, elencando novos desafios para a professora. Aqui, utilizando algumas ideias referentes à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), foi possível obter a partir da produção de dados coletados, ou seja, observação e entrevista, as seguintes categorias e subcategorias descritas no quadro a seguir.

Quadro de categorias e subcategorias investigadas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O planejamento	O professor, as reflexões sobre ação e o desenvolvimento de sua prática pedagógica
O conteúdo	A transposição didática e a ludicidade e o uso do material concreto

Fonte: Dados pesquisados, de fevereiro a agosto de 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Referente a primeira categoria e subcategoria, em que também foi utilizada a entrevista, a professora foi questionada sobre o desenvolvimento do planejamento no momento dos HPs, sendo que a mesma afirma: “a escola em que trabalho participa de um projeto, então o planejamento já vem todo feito para desenvolvermos em sala de aula, mas eu procuro adequar às necessidades de meus alunos na sala de aula.” (Prof^a. C.M.S.). E durante as observações foi identificado que a mesma organiza semanalmente situações didáticas para que a rotina

diária em sala de aula seja educativa, com respeito e prazerosa, além de providenciar o que é necessário para este momento, como também a preocupação em fazer a transposição didática dos conteúdos de forma a tornar acessível aos alunos com a utilização de recursos linguísticos e materiais concretos. Com bem informa Queiroz (2011), a professora utiliza o planejamento para indicar o trabalho a ser efetivada em sala de aula e de acordo com França-Carvalho (2007), a profissional docente consegue liderar em muitos momentos do horário escolar, a gestão de classe a partir do que foi planejado. De acordo com a categoria e subcategoria seguinte, a professora informou que as seleções dos conteúdos são selecionadas pelo projeto da SEMEC, as Orientações Didáticas, que a mesma participa, cabendo a ela, a execução, mas sem antes refletir sobre os mesmos e adequá-los conforme as necessidades da turma. Quando solicitada a responder sobre a estratégia utilizada para desenvolver os conteúdos, ela indica que: “o projeto é todo lúdico, com muito material para que possamos dar vida aos conteúdos.” (Prof^a. C.M.S.).

E ela finaliza sua fala apresentando os desafios vivenciados para realizar a transposição didática desse conteúdo, ou seja: “os desafios encontrados em sala na sala são mesmos com os alunos, porque muitas vezes eles não captam o assunto como planejado, tendo que às vezes planejar novamente a aula de acordo com as dificuldades deles.” A partir do relato e das observações, a professora recorre a ludicidade e o material concreto como fotocópias, jogos de palavras cartazes de palavra e pequenos textos em cartaz para ensinar os alunos a utilizar as letras corretas para o reconhecimento e produção de palavras de acordo com o ditado com imagens, bem como interpretar uma história oral a partir do uso de fantoche, sendo umas das estratégias pedagógicas a

organização de grupos produtivos no momento de desenvolver as atividades propostas.

Contudo, através da reflexão oportunizada pelo resultado do processo avaliativo como uma constância ao longo de sua prática, (HOFFMANN, 1994), a professora consegue perceber a necessidade de um replanejamento em determinados momentos e para um certo grupo de alunos que não atingiram ainda as habilidades propostas. Por fim, ela apresenta uma relevante gestão de conteúdo (FRANÇA-CARVALHO, 2007), facilitando a abordagem do assunto, as estratégias são significativas e sempre na perspectiva de oportunizar o aprendizado de forma democrática à todos o aprendizado. As estratégias da professora em fazer a transposição didática e as intervenções pedagógicas precisas junto aos alunos que mostram dificuldade em apreender o que foi ensinado e assim obter êxito no processo.

CONCLUSÕES DO PROCESSO

A partir das fundamentações teóricas, dos dados produzidos e da análise dos resultados, foi possível alcançar os objetivos da investigação, pois as estratégias utilizadas pela professora tem em sua constituição o uso de atrativos práticos (bingo e produção de palavras a partir do alfabeto móvel, cartazes com pequenos textos, letras móveis e outros), além da utilização de recursos linguísticos que facilitam a aprendizagem dos alunos, sendo que tais elementos utilizados favorecem um ensino dinâmico de forma a conduzir de forma eficaz o trabalho de sala de aula.

O planejamento e as reflexões a partir das observações são momentos essenciais para se conduzir reflexões e se voltar para prática

de sala de aula. Percebeu-se que a professora se torna bem mais segura ao conduzir seu trabalho na organização de seu tempo e do espaço de sala de aula e ainda a organização de duplas produtivas onde se agrupam alunos de baixo desempenho acadêmicos com os de desempenho mais elevado, e ainda as reflexões se tornam um processo retro alimentador das situações e das condições dos alunos para uma possível nova intervenção pedagógica futura que serão pontuadas e replanejadas.

Assim, a preocupação com as estratégias didáticas, sem perder a transposição didática do conhecimento, são ações elencadas e colocadas em prática pela professora, conseguem dar vida ao conteúdo em sala de aula, assim os alunos apreendem e percebem a funcionalidade e a razão do que está o que estar sendo ensinada, a professora sente-se mais segura e percebe que estar trilhando um caminho pedagógico para o seu fazer no seu dia a dia com seus alunos.

Ao longo dessa simplória investigação, questões relevantes foram efervescendo, mas que demandem outros momentos de investigação, tais como: os conhecimentos adquiridos pela professora nos momentos de sua prática são relevantes para o seu aprendizado enquanto profissional e para o ensino na sala de aula? Quais os elementos da transposição didática e das intervenções pedagógicas do professor junto aos seus alunos na prática de ensino? São questões que no momento estão aqui expostas com pretensões a futura investigação. Quem sabe em uma investigação futura dentro dessa temática.

REFERÊNCIAS

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

- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos*. São Paulo: Atlas S.A., 2013.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. *A Racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí*. 2007, 239 p. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza, 2007.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1994.
- IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. [tradução Silvana Cobucci Leite]. – São Paulo: Cortez, 2016.
- MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo; CHADWICK, Clifton. *Aprender e ensinar*. 9ª ed. – Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.
- QUEIROZ, Tânia Dias (coordenadora). *Dicionário prático de pedagogia*. – 3. ed. – São Paulo: Rideel, 2011.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* - tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

5

DESAFIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO NO CONTEXTO MOÇAMBICANO - MODELO 10^a+1 ANO: UMA ANÁLISE NO DECURSO HISTÓRICO

Júlio Laissone Maquissene

Maria Divina Ferreira Lima

1 INTRODUÇÃO

Diante das atuais transformações sociais que caracterizam diferentes esferas da vida humana as questões concernentes a educação, formação em particular na era da globalização, das tecnologias, das mídias, o debate sobre o papel dos agentes educativos tem encontrado largo espaço nas diferentes arenas de reflexão. No que se refere ao contexto educativo em Moçambique, o papel do professor tem sido um dos temas mais instigante quando associado à qualidade de educação, já que, na experiência de muitos, a qualidade de ensino está inevitavelmente ligada à formação do professor.

O presente artigo surge no âmbito da inquietação pessoal pelos problemas da Educação Básica vividos em momentos e experiências na minha vida. Durante a minha formação fui-me confrontando com desafios fortes na área da Educação básica, especificamente no instituto de formação de professores primários em Moçambique- Chibata. Após a graduação na Universidade Pedagógica (UP), trabalhei durante 8 anos como Instrutor Técnico no Instituto do Magistério Primário (IMAP), Chibata, Província de Manica, onde adquiri experiências, sobretudo na sala de aula, no acompanhamento das atividades dos professores em

exercício que trabalhava nas escolas circunvizinhas da instituição, nos demais distritos da província, assim como na supervisão dos formandos nas suas práticas pedagógicas no primeiro ano de formação.

Esse acompanhamento consistia em verificar e apoiar a organização no Processo de Ensino e Aprendizagem, através da preparação e leccionação de aulas; verificar como é que os três grupos referidos, em fases de formação diferentes (em exercício, em estágio e em práticas pedagógicas) se integravam nas diversas atividades da escola. Foi no Instituto do Magistério Primário e nas escolas em que fiz a supervisão que percebi que tinha de estudar mais para consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na formação, para poder ajudar não só os formandos e estagiários como também os professores em exercício. A experiência adquirida no Instituto de Magistério Primário e nas várias escolas deu-me mais coragem para analisar os problemas que o instituto deparava nesta formação de professores, especificamente do Ensino Primário.

O tema desta pesquisa, é atual, firmado de autores como: Garcia (1999), Sacristán (2005), Miliaret (1981), Nóvoa (2009), Donaciano, (2006), já terem feito pesquisa sobre a formação de professores primários, mas ainda não se explorou o modelo 10^a+1 , dentro do desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores. Portanto, mais do que isto, neste momento a formação de professores em Moçambique para o ensino básico, está em fase de reorientação, e de mudanças de maneira que se prestará bastante atenção nas considerações finais deste texto.

Nesse âmbito, interessa lembrar que, os programas contêm orientações relevantes, os conteúdos das disciplinas são pertinentes e importantes para a qualificação da atividade docente, assim como na

aprendizagem dos alunos. Para defender essa constatação sugiro algumas questões a investigar: *Quais são os desafios da Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique: uma análise no decurso histórico no Modelo 10^a+1 ano?*

Como objetivo desta pesquisa propomos: *analisar o processo de formação dos professores primários no modelo 10^a+1 ano, em Moçambique.* O nosso estudo circunscreve a partir do “Sistema Nacional de Educação que garante o acesso dos operários, camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras”. Lei 4/83 de 23 de março. A proposta da reflexão abre espaço para a contextualização do quotidiano educacional no país, com vistas à construção de uma sociedade inclusiva, capaz de construir relações sociais mais justas, solidárias sedimentadas na garantia de direitos.

A educação é o critério essencial na formação da ética para viver a cidadania; este é um dos desafios nesse modelo no processo educativo na sociedade contemporânea, visto que educar não é apenas instruir, mas oferecer experiências significativas que preparem o cidadão para a vida na sociedade. Neste sentido, Moçambique, como subscritor das estratégias internacionais de inclusão, é chamado a criar condições para que todas as pessoas se sintam livres de qualquer forma de discriminação, por meio da formação, promoção de atitudes e valores fundamentais como o respeito às diferenças e diversidades, o acolhimento e a promoção dos direitos dos cidadãos, especialmente no que concerne ao direito social de educação para todos.

A política educativa moçambicana define a formação básica como um direito universal. Porém, a opção que o país fez, para efetivar uma concepção de escolas inclusivas, coloca desafios nos diferentes

segmentos, econômicos, jurídicos e educacionais, no que se refere à criação de condições estruturais, conceituais e humanas, para garantir que todas as pessoas que demandem desses processos inclusivos sejam atendidas.

Respeitante aos aspetos metodológicos, o ponto de partida na idealização deste trabalho, seu percurso e ponto de chegada foi possível mediante a pesquisa bibliográfica que consistem na análise reflexiva de diferentes teorias que abordam assuntos ligados ao temática e que ademais facilitou na definição de diferentes conceitos para a compreensão de alguns termos e garantir a cientificidade do trabalho, na formação de Professores com ênfase para o Instituto de formação de professores na província de Manica- Chibata e as normas do sistema educativo.

2 BUSCA DE FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

A formação, enquanto conceito e prática, assume contornos muito variados. Como conceito é identificada com o que se compreende como educação, quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares ou quando se fala de educação permanente e educação ou formação ao longo da vida.

SACRISTÁN (2005, p.67), atribui à formação, como conceito e prática, um significado relativamente distinto e autónomo em face do que é definido como educação. Mais adiante, sugere que para conceituar formação, temos que enunciar 4 (quatro) pólos, a destacar:

- ✚ O Pólo **educar**: provém do étimo latino educare (alimentar, criar...) e educere (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;
- ✚ O Pólo **ensinar**: com origem no latim insigare (conferir marca, uma distinção) aproxima-se de os vocábulos aprender, explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional. “O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais” (SACRISTÁN, 2005, p. 67).
- ✚ O Pólo **instruir**: do latim instruere (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito, instrumentos intelectuais, informação esclarecedora;
- ✚ O Pólo **formar**: tem origem no latim formare (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma ação profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser. Considerando os quatro pólos semânticos evocados, constatam-se algumas aproximações entre eles. Contudo, cada qual adquire um sentido específico que o caracteriza e diferencia de todos os outros, é neste contexto que consideramos relevante situar a formação do professor como conceito.

No entanto, o conceito de formação, tal como o de educação, é polissêmico, podendo situar-se em dois pólos relativamente distintos:

- ✚ Relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;
- ✚ Enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação - reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional. Segundo Mialaret, a formação de professores é:

Ramifica-se em formação acadêmica e formação pedagógica. A formação acadêmica é o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo através de desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas; e a formação pedagógica é o conjunto de processos que conduzem um indivíduo a exercer com competência a actividade docente (MIALARET, 1977, p. 22).

Na minha percepção, a formação de professores é integral, é uma formação acadêmica-científica, didático - metodológica e psicológico - pedagógica através da qual o futuro professor desenvolve conhecimentos gerais e específicos do processo de ensino e aprendizagem. Na óptica de Garcia (1999, p.27) “Não se pode exigir que a formação inicial dos professores ofereça produtos acabados, mas sim, que ela possibilite a compreensão que a formação inicial é uma longa fase e diferenciado no processo de desenvolvimento profissional”.

Esta citação acima, podemos perceber que a formação de professores não culmina com a formação inicial, mas sim, esta constitui um processo contínuo que deve ocorrer durante toda a carreira do professor e também deve ser associada a várias práticas educativas, como por exemplo, a colaboração entre os professores, o aperfeiçoamento contínuo de professores, práticas pedagógicas, inspecção e supervisão pedagógica. Ainda no pensamento de Garcia (1999, p.28) reafirma que a formação de professores, deve ser vista como uma etapa do processo de desenvolvimento profissional, em que o sujeito construtor do conhecimento é o professor e não deve ser visto como um culminar de um processo.

Por sua vez Donaciano (2006), sustenta que “um professor verdadeiramente formado sofreu mudança na sua maneira de pensar,

tem um olhar crítico sobre a realidade que o circunda, é motivado a ajudar os seus alunos a terem também uma visão de conjunto das coisas” (DONACIANO, 2006, p. 40). A autora fundamenta que, a escola continua a ser um campo de aprendizagem da docência, com os seus alunos e de crescimento profissional.

Portanto, concebido e introduzido pelo Governo de Moçambique nos Institutos de Formação de Professores, o modelo 10^a + 1 ano, tem gerado várias controvérsias e debates no que concerne ao período de duração do mesmo e também por se considerar que devido à falta de capacidades e conhecimentos sólidos dos candidatos nas classes antecedentes, em particular no termino da 10^a classe, o que se torna mais grave dado o facto de que os cursos de formação de professores apenas visam desenvolverem as didáticas e métodos de ensino e aprendizagem sem tomar-se em grande consideração os conhecimentos que os cursantes trazem das classes anteriores, aspectos estes, que de certa forma não promovem a qualidade dos alunos.

Voltando ainda para o olhar às reflexões no contexto moçambicano, Niquice, discutindo os fatores que constroem o processo de formação, define a formação como um treinamento, pois “o formador faz o treinamento de professores e desse treinamento resulta a formação como produto”. Ainda para os nossos estudiosos, o produto do treinamento (não no sentido militar da palavra, mas no sentido de um aprender a fazer criativo e dinâmico) é o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar com os outros na escola e na comunidade (NIQUICE, 2002, p. 103).

Enfim, destas reflexões podemos inferir que a formação de professores se define como processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos,

desenvolvimento de habilidades, hábitos, convicções, atitudes, comportamentos, em suma a competência que dá ao futuro professor o domínio de “bem fazer” o seu trabalho, exige, em consequência, uma complexidade de meios, recursos que integram saberes teóricos práticos e contextualizados no espaço e no tempo necessário, (NIQUICE, 2002, p. 104).

Nessa linha, Nóvoa, (2009) defende que a formação de professores é o eixo de referência para o desenvolvimento profissional de professores, considerando a perspectiva do individual e do coletivo. Além disso, o autor afirma que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, promovendo, assim, os valores saberes docentes e a abertura para a inovação.

3 AS RAZÕES DO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6ª classe + um, e vigorou de 1975 a 1977, 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982, 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983, 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991, 7ª classe + 3 anos, de 1991, (10ª classe + 2 anos), de 1997, 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003, IMAP (10ª classe + 1 ano), de 1999 a 2004 e actualmente (10ª classe + 1 ano).

Da cronologia feita acima podemos perceber que o modelo de formação de professores tem mudado dum período para outro sem uma justificação plausível e como consequência deste processo, nota-se que muitos formandos não atingem os objectivos programados para cada

ciclo de aprendizagem, nesse processo formativo, a luz da Política Nacional da Educação em Moçambique. A preocupação reside também no facto de não se esperar um período de pelo menos 5 a 7 anos, período este de duração da formação do formando no ensino primário para que se possa avaliar, com grande relevancia esse modelo.

O modelo, suscita vários debates a nível nacional, seja para os académicos, como para a população no geral na medida em que a formação de professores em Moçambique, sobretudo o modelo (10^a +1), delineado especificamente para 1^a a 7^a classe, ter como período de formação 1 (um) ano, o que tem se questionado se no ano seguinte da formação dos professores, estes tem respondido com dignidade a educação dos alunos, visto que, se parte do princípio de que os professores quando ingressam no Instituto de Formação de Professores, trazem consigo conhecimentos sólidos dos conteúdos leccionados na classe prevista para o ingresso (10^a) e as que a antecede.

Portanto, o modelo de formação 10^a+1, atualmente em vigor iniciou em 1999, nas províncias de Maputo, Tete, Nampula, dois anos mais tarde em relação a 10^a+2, com o objetivo de formar muitos professores em pouco tempo e com menos custos, segundo mostra o Plano Estratégico da Educação (PEE) 1999-2003:

O Ministério está a desenvolver programas acelerados de formação nos Institutos de Magistério Primários, de modo a que os professores terminem a formação inicial em 12 meses e possam rapidamente assumir postos de trabalho como docentes nas escolas. O objetivo consiste em caminhar para um modelo de 10^a+1, em que os futuros professores com 10 anos de escolaridade recebam um ano de formação inicial intensiva seguida de um ano de prática supervisionada, através de formação em exercício e do apoio pedagógico. A formação inicial de um ano concentrar-se-á no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de habilidades para sobrevivência no

aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho com os pais e outros membros da comunidade. (MINED, 1998: 19-20).

Olhando para a situação do nosso país, no qual a escolaridade primária, obrigatória e gratuita por lei, está a expandir cada vez mais, tenho a convicção de que o modelo de formação 10^a+1 seria não só o mais adequado para o processo de expansão da rede escolar em todo o país, como também o mais indicado para a elevação da qualidade do ensino e a erradicação da pobreza no sentido de formar professores de boa qualidade em menos tempo e com menos recursos. Nesse âmbito, evitaria a contratação de pessoas sem qualificação e sem vocação para serem professores e resolveria o problema da organização e logística no estágio de um ano. Mais vale pagar aos estagiários que tiveram uma formação intensiva de um ano do que a um contratado que tem apenas 15 dias, se os tiver, de “capacitação “para ser professor (**grife nosso**).

Analisando os planos de estudos dos modelos em causa (10^a+2 e 10^a+1) vejo que não é por ficar mais tempo na Instituição de Formação que o futuro professor sai qualificado dela, mas sim porque a prática pedagógica- didática bem orientada na instituição escolar dá ao futuro professor competências, conhecimentos, habilidades e hábitos e até o gosto pela profissão. Não é mau que haja muitas atividades de formação porque a demanda educacional ainda continua a ser cada vez maior no nosso país, mas o modelo 10^a+1 ano traria melhores resultados em curto prazo de tempo e com menos dispêndio financeiro.

Quero com isto dizer que, o ano presencial do formando na instituição de formação daria a este uma responsabilidade de se empenhar em estudar mais e assimilar tudo o que foi ensinado, pois terá em vista o trabalho futuro do estágio. E, para o formador, a sua

responsabilidade é dupla porque sabendo de antemão que o formando que está sob sua orientação, será professor no ano seguinte. Ele fará com que nada se perca de importante em termos de conciliar a teoria e a prática em tempo de formação através das aulas e das práticas pedagógicas.

A análise da problemática da Formação do Professor do Ensino Primário, não só no modelo 10^a+1 ano, como também nos restantes modelos, deve ser vista numa perspectiva da melhoria qualitativa do Processo de Ensino e Aprendizagem, voltada para as necessidades concretas da sociedade moçambicana, buscando atingir essencialmente os objetivos da *Lei 4/83* que continuam a:

Erradicar o analfabetismo; garantir o Ensino Básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do País através da escolaridade obrigatória e formar quadros para as necessidades do desenvolvimento sócio-económico do País, LEI, 6/92.

A proposta de garantia do ensino básico a todos os cidadãos está reforçada no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Segundo este:

entende-se por Ensino Básico Integrado, em Moçambique, o Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, objetivos, conteúdos, material didático e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem que compõem o currículo, conjugados com as atividades extracurriculares e apoiados por um sistema de avaliação, que integra as componentes sumativa e formativa, sem perder de vista o currículo oculto” (INDE/MINED b, 1999:28).

A formação de professores primário, constitui o epicentro para uma educação de qualidade tanto almejada pelo Governo de Moçambique, principalmente a do ensino básico por se constituir como a base da educação da criança e por ser uma prioridade do Governo no alcance a educação para todos, ou seja,

“A educação básica é de importância fundamental para a estratégia de desenvolvimento do país porque ‘é um elemento central de estratégia da redução da pobreza, uma vez que, por um lado, a aquisição de conhecimentos acadêmicos, incluindo a alfabetização de adultos, irá alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios de subsistência sustentáveis, ao cidadão moçambicano e, por outro, aumentar a equidade do sistema educativo; outro porque assegura o desenvolvimento de recursos humanos, base para o sucesso da economia nacional; ‘é uma necessidade para o efetivo exercício da cidadania (Plano Curricular do Ensino Básico, PCEB, p.14).

No meu entender o Ensino Básico Integrado, segundo a definição do PCEB, deve integrar desde a 1ª até a 10ª classe (e não somente as primeiras sete classes conforme definem), o que equivale ao Ensino Primário mais o 1º ciclo do Ensino Secundário. E o Ensino Primário seriam as primeiras sete classes conforme indica a Lei 6/92 no seu artigo 11, “o Ensino Primário prepara os alunos para o acesso ao Ensino Secundário e compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus” e atualmente em três ciclos, sendo 1ª e 2ª classes (1º ciclo), 3ª a 5ª classes (2º ciclo) e 6ª e 7ª classes (3º ciclo).

Na mesma linha de definições está o conceito Educação Básica que, como referi no início, segundo Torres (2001, p.31) integra tanto “a educação de crianças como a de adultos, quanto a educação escolar e extra-escolar”. Assim, o ensino primário das crianças da 1ª à 7ª classe,

de adultos do 1º ao 3º ano de Alfabetização e Educação de Adultos e depois até à 7ª classe noturna, as aprendizagens das crianças nas creches e jardins de infância, são ramificações da Educação Básica.

A educação básica assim entendida e estendida a toda a população, ajudará a desenvolver o país e a melhorar a qualidade da educação e do ensino. Se os pais tiverem estudado terão possibilidades de ajudar os seus filhos na resolução de tarefas para casa e darão mais valor à escola. A garantia do ensino primário a todos os cidadãos está reforçada no PCEB, através da distribuição de professores por ciclos de aprendizagem na qual:

as turmas do 1º grau (1º e 2º ciclos) do ensino básico serão leccionadas por um professor cada e as do 2º grau (3º ciclo), por 3 a 4 professores. Cada professor do 2º grau leccionará três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação. Aos professores bivalentes, em exercício, ser-lhes-ão ministrados cursos de capacitação para poderem leccionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola (INDE/MINED b, 1999, p.29-30).

A maior parte dos professores em exercício com formação nas Escolas Primárias do 1º Grau do Ensino Básico em Moçambique, foram formadas nos primeiros quatro modelos. No contacto com esses professores, pude perceber que esses modelos de formação têm implicações na qualidade de ensino, pois muitos dos professores, especificamente do 1º grau, têm dificuldades em alcançar a necessária profundidade dos conteúdos programáticos.

Existe um grupo grande de professores em exercício sem formação. Para esses a dificuldade é enorme, embora com o esforço pessoal, força de vontade, imitando os outros e participando em curtas

capacitações, vão melhorando as suas atividades didático-pedagógicas. Face às enormes dificuldades dos professores primários do 1º grau, o aumento da rede escolar e conseqüentemente do acesso à escola, e os novos desafios que a educação impõe, o Ministério da Educação, nos anos de 1997 e 1999, criou novos modelos de formação: 10^a+2 e 10^a+1 , respectivamente, para a preparação de professores da 1ª à 7ª classe.

Embora o nível de ingresso nos Institutos de Magistérios Primários, seja de 10ª classe, a minha experiência como instrutor técnico pedagógico de N1, no modelo 10^a+1 , leva-me a constatar que os graduados desse nível trazem problemas enormes em termos de: (1) hábitos de leitura e de trabalho independente; (2) consciência crítica da própria realidade que os circunda e (3) formação cívico-moral. O que faz com que, chegados a um centro de formação profissional, se depara com dificuldades não só na assimilação dos conteúdos, tanto gerais como orientados para a profissionalização, também na própria relação com os seus colegas, os formadores e os membros da direção.

Neste contexto, os modelos de formação de professores em Moçambique desde o período pós-independência têm evoluído com o principal objetivo de responder às necessidades impostas a nível global, com particular atenção ao contexto moçambicano. Penso que analisar sobre este tema é um grande desafio de forma de ajudar a encontrar caminhos não só para a melhoria da qualidade de formação dos professores do Ensino Primário no modelo $10^a +1$, como também para a melhoria da qualidade do próprio Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgamos que a temática abordada requer ainda algumas observações: os modelos de formação de professores em Moçambique, que estiveram vinculados às transformações histórico-políticas e de consequência a responderem aos desejos político-ideológico, como por exemplo o sistema colonial, cuja a educação visava o domínio ideológico, menos prezado na construção de identidades dos moçambicanos, por outro lado, as novas propostas de modelos de formação de professores, não obstante suas referências à promoção de direitos e igualdades sociais, apresentam ainda, condicionamentos socioeconômicos que carecem de explicitação de modo a se fazer face às reais necessidades da formação dos sujeitos, em particular, dos alunos do ensino básico, fase fundamental da construção de identidade e formação da personalidade dos futuros cidadãos.

Enfim, a reflexão evidenciou ainda a necessidade de se implantarem políticas de formação de professores que visem não simplesmente à massificação do ensino escolar, mas que se comprometam com uma formação de qualidade que vise promover a identidade dos sujeitos, sem, no entanto, descuidar-se dos desafios da formação de professores no ensino básico, resultantes da tensão cultural entre o particular e o global.

REFERÊNCIAS

DONANCIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1**, Mestrado em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.

LABAREE, D. F. **Poder, Conocimiento y Racionalización de La Enseñanza**: Genealogia del Movimiento por la Profesionalidad Docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid. Akal, 2006.

Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983 que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. **Publicada no Boletim da República**, II SÉRIE-Número 12.

Lei nº 4/83 de 6 de maio de 1992, do SNE adequada as disposições contidas na Lei nº 4/83. **Boletim da República** II SÉRIE-NÚMERO 19.

MIALARET, Gaston. **A formação dos professores**. Coimbra, Livraria Almedina, 1981.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In Formação Contínua de Professores – Realidades Perspectivas

NÓVOA, António. Professores: **Imagens do presente futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

NIQUICE, Adriano Fanissela. **Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários** – Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique. PUC/São Paulo, Doutorado em Educação/ Currículo, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências Investigativas na Formação de Professores**. In Pimenta, G. S; Ghedin, E. (org). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, pp.81-87.

6

A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÃO NO DESEMPENHO DO DOCENTE DO CURSO DE DIREITO

Alexandra Bezerra de Sousa Gonzaga

INTRODUÇÃO

É cediço que a prática educativa possui papel fundamental na formação humana, de modo que o papel social do Ensino Superior passa pela construção da cidadania e, portanto, do pleno desenvolvimento do cidadão como sujeito de direitos e deveres no mundo em que está inserido. Neste viés, faz-se necessário compreender que o professor, muito além de mero transmissor de conteúdos, carrega consigo a missão de ensinar o seu aprendiz a pensar.

Diante disso, busca-se ressaltar a importância da Didática como grande aliada do processo educacional comprometido com a aprendizagem significativa, já que aquela nem sempre tem sido reconhecida no exercício da docência no ensino superior. Assim, neste panorama de imensa responsabilidade a que se submete o fazer docente, desenvolveu-se o presente estudo, com a missão de investigar a real contribuição da formação didática- pedagógica para a carreira docente universitária, sobretudo no curso de Direito.

Nessa perspectiva, pretende-se abordar a temática com o seguinte encadeamento de ideias: primeiro, apresenta o relato do surgimento e desenvolvimento do ensino superior brasileiro com ênfase no modelo adotado na formação docente dos profissionais do curso jurídico; em

seguida, caracterizar a importância e necessidade da formação didática-pedagógica para a carreira docente; depois, analisa-se comparativamente a trajetória do curso de direito com as exigências da docência na contemporaneidade; seguido, das conclusões e sugestões pertinentes.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE DIREITO

Pode-se apontar o desenvolvimento da educação superior brasileira a partir de 1808, quando o rei D. João VI e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. A partir de então foram criados cursos para a formação de burocratas e de profissionais liberais das áreas de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia, uma vez que estes eram considerados necessários ao Estado. Tal verdade é confirmada por Martins (2018, p. 1):

O pragmatismo português não permitiu que o Brasil dispusesse de universidades no período colonial, sendo que a formação do núcleo de ensino superior só teve início com a vinda da família real portuguesa para o país, sendo que seu desenvolvimento foi marcado pela orientação para a formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema.

Portanto, nesse primeiro momento, o sistema superior se desenvolveu de forma lenta, tendo prevalecido a formação para as profissões liberais, sendo que as Escolas de Medicina, Engenharia e Direito se constituíram na espinha dorsal do sistema, emprestando notável destaque ao formando por representarem as profissões de maior prestígio e demanda. De acordo com Sampaio (2018, p.3), “tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma

profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social”.

Desse período histórico, herdamos o pensamento, infelizmente ainda comum em algumas instituições hodiernas e na mentalidade de alguns profissionais, que o bom professor já nasce feito e que o profissional excelente é também brilhante na missão de ensinar. Em virtude de tal ideia deixou de ser empreendida maior atenção ao preparo pedagógico do professor para ministrar o ensino, sendo comum a crença da não necessidade de formação específica para professores universitários.

Como exemplo de tal prática, podemos mencionar a Academia de Direito de São Paulo, em que Adorno (*apud* SAMPAIO, 2018, p.4-5) observa que, embora as regras que nortegassem a escolha do quadro docente fossem orientadas formalmente por critérios intelectuais, "efetivamente, virtudes oratórias, prodigiosas, capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, atitudes morais prevaleciam sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre a sua habilidade como docente. (ADORNO, 1988, p. 1-20)."

É, pois, nesse panorama educacional da época, que se implantou o curso de Direito em nosso país. Portanto, desde seu início marcado pelo pensamento que atribuíam ao curso uma vertente mais profissionalizante do que teórica, o magistério jurídico foi se desenvolvendo sem investimentos relevantes com a formação didático pedagógica do docente. Confirmando tal entendimento, Costa (2018, p.3) afirma que:

A formação pedagógica no magistério jurídico, desta forma, é fruto da maneira como os cursos de Direito foram criados no Brasil, bem como da extrema preocupação com a formação de profissionais especialistas que

tivessem uma boa técnica jurídica conciliada com sua prática. Para que referido escopo fosse alcançado, conforme demonstrado, o professor se limitava a mera transmissão do conhecimento nos moldes em que ele aprendeu enquanto aluno.

Deste modo, esse modelo adotado inicialmente foi caracterizado por voltar-se à profissionalização de seu corpo discente, fazendo com que o processo de ensino se pautasse pela transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos e experiências profissionais. Logo, o corpo docente do Curso de Direito era procurado por seus profissionais renomados, com sucesso nas atividades que desenvolviam, sendo que, nessa época, os professores, em sua maioria, foram convidados e sua tarefa se resumia a ensinar os alunos, geralmente provenientes da elite, para se tornarem tão bons profissionais quanto eles. Assim, a distribuição das cátedras, em regra, atendia mais a critérios políticos do que acadêmicos. Em seu artigo intitulado “Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior”, Schwartzman (2018, p. 2) afirma que:

Tradicionalmente, universidades eram vistas como centros de formação para as profissões liberais, ou "superiores". É uma noção que data das primeiras universidades europeias, e permaneceu quase imutável nos países nos quais a noção germânica e anglo-saxã de "universidade de pesquisa" não chegou a penetrar. Segundo esta visão, o conhecimento seria basicamente produzido e utilizado fora das paredes das universidades. Os professores deveriam ser, acima de tudo, profissionais competentes em seus campos de trabalho -- médicos, advogados -- e sua tarefa principal consistiria em dar aos estudantes acesso aos conhecimentos básicos e aos rituais de iniciação de suas respectivas profissões.

Neste sentido, Pimenta (2008, p. 154) assevera que ainda há fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês instalado e dominantes na universidade, o que acaba por impedir que esta cumpra seu papel de “possibilitar processos de construção do conhecimento”. Para esta mesma autora (2018, p.154), considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional não se voltam para a formação de professores, “permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência”.

FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A CARREIRA DOCENTE: IMPORTÂNCIA E PERSPECTIVA

A formação didático-pedagógica é assaz aliada do docente que deseje ser bem-sucedida em sua missão rumo a uma aprendizagem significativa. Não por acaso, Libâneo (2013, p. 14) afirma que a Didática ocupa um lugar especial no conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores. Este mesmo autor ensina, ainda, que “a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente”, operando como uma ponte entre o “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar (LIBANEIO, 2013, p. 27).

Legitimando a enorme relevância do saber didático-pedagógico no fazer docente, Masetto (2012, p. 32) ensina que a docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica, e que esse é geralmente o ponto mais carente de nossos professores universitários quando o assunto é profissionalismo na docência, “seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua

atividade.” Tecendo comentário nessa mesma linha de pensamento, afiança Pachane (2009, *apud* GONÇALVES; ROCHAEL, 2018, p.12):

Ao longo de quase dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Conhecimento denominado de prático, quando decorrente do exercício profissional ou teórico/epistemológico, quando decorrente do exercício acadêmico. Porém, pouco ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Na mesma obra acima citada, e citando novamente Pachane (2009), Gonçalves; Rochael (2018, p.13) pontuam a necessidade de uma superação do pensamento de que quem sabe o conteúdo sabe automaticamente ensinar:

A valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário deveria demandar, em primeiro lugar, na alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, para assim, superar a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do Ensino Superior, a crença de que basta ser um bom pesquisador.

Visando uma melhor compreensão acerca da Didática, traz-se à baila o conceito informado por Hokama (2011, *apud* GONÇALVES; ROCHAEL, 2018, p. 16): “Didática é a disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista as finalidades educacionais, que sempre são sociais.” Este mesmo autor preleciona que: “a sua aplicação deve ser efetiva, não devendo ficar somente na teoria, pois quando aplicada, o conhecimento produzido resolve problemas e questões que possam surgir no dia a dia

das escolas e do espaço da aula.” Com vistas a proporcionar um melhor entendimento acerca do campo da Didática, colaciona-se a preciosa exposição de Libâneo (2002, p.6. *apud* GONÇALVES; ROCHAEL, 2018, 18-19):

A Didática é uma matéria de estudo e um instrumento de trabalho docente que se ocupa de investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem. Ela faz a ponte entre a teoria pedagógica e a prática educativa escolar, portanto, pode-se perceber a sua importância e pode-se deduzir que a efetivação do processo de ensino e aprendizagem realmente eficaz somente ocorrerá mediante a sua presença. (Grifo nosso)

Ainda, acerca da importância do conhecimento didático, bem como da responsabilidade do docente em incorporá-lo em seu fazer educativo, Libâneo citado por Gonçalves; Rochael (2018, p.17), afirma o seguinte:

Um bom professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem esta disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com o conteúdo, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa.

Neste ponto, Libâneo (2013, p. 101) indica a contribuição mais importante da Didática, qual seja:

É precisamente ajudar a resolver a contradição entre o ensino e a aprendizagem, a detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e a encontrar os procedimentos para que eles próprios superem tais dificuldades e progridam no desenvolvimento intelectual.”

Em suas discussões acerca da construção da identidade docente no ensino superior, Pimenta; Anastasiou (2008, p. 37), ressentem-se do

despreparo e falta de cuidado do docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

É bem verdade que a discussão acerca da formação docente não se restringe à sala de aula, mas acaba pondo em xeque o próprio papel social da universidade que é, acima de tudo, a construção da cidadania em relação ao seu corpo discente. Tamanha é a importância de tal questão, que é destaque internacional. De fato, examinando o panorama internacional, Pimenta; Anastasiou (2008, p. 37,38) constataram nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da Didática.

Ainda, refletindo sobre os saberes necessários à carreira docente, Pimenta (2000, p. 30) preleciona com maestria que:

“a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.” Esta autora afirma que os saberes específicos não compõem um corpo acabado de conhecimentos, tendo em vista que “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.”

Pimenta (2008, p.58), ao discorrer sobre o encaminhamento das pesquisas acerca do campo da didática, afirma que quando se considera o ensino na universidade numa perspectiva ampla, o esforço da Didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica. Logo, o saber didático permite ao professor “debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora”. (PIMENTA, 2000, *apud* PIMENTA 2008, p.58).

Por sua vez, dissertando acerca do grande desafio do docente que assuma a responsabilidade em provocar mudanças positivas e promissoras no cenário educacional da sociedade de aprendizagem onde está inserido, MASETTO (2018, p.5) é categórico em afirmar que: Atualmente, outras são as necessidades que a sociedade apresenta às profissões e novos perfis profissionais são exigidos. Trata-se de competências que ultrapassam aquelas tradicionais da profissão para abrangerem outros campos como liderança, gestão, pesquisa, criatividade na solução de problemas, abertura para o novo, pro-atividade, trabalho em equipe multi e interdisciplinar, participação coletiva em elaboração e execução de projetos.

De fato, é imprescindível que a prática docente se utilize de todos os saberes de que disponha, haja vista sua natureza fundamental na formação humana do sujeito. Neste aspecto, DIESEL (2018, p.11) pontua que “ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir ao outro que recebe de forma passiva”. Garante o autor que ensinar pensar é “provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro.”

Pelos ensinamentos aqui expostos, percebe-se que o fazer docente embora inspirador, é de outro lado, desafiador, pressupondo que quem dele queira participar de maneira bem-sucedida deve estar apto a mudanças de perspectivas, bem como a ressignificar saberes quanto forem necessários para o alcance dos objetivos almejados, recaindo sobre o professor a grande responsabilidade de buscar tais saberes e gerenciá-los na sua prática.

DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: EXIGÊNCIAS NO CURSO DE DIREITO

Conforme já delineado, com o passar do tempo e o aumento das demandas sociais e educacionais, evidenciou-se a necessidade de formação e qualificação específica do docente para a nobre missão de ensinar, pois a ausência da formação de cunho didático- pedagógico, sobretudo do professor de Direito, que inicialmente era recrutado apenas pela sua renomada capacidade prática de atuação na profissão, passou a revelar deficiências na qualidade do ensino jurídico.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 38), “a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles de ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo *específico* e no campo *pedagógico* de seus docentes”. Corroborando tal entendimento, PRADO (2018, p.10) afirma que:

A formação inicial e continuada do professor é o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea e deve ser vista como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências e competências que atendam as necessidades dos alunos levando em conta as mudanças aceleradas da

sociedade em que este está inserido, com a finalidade de o levar a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender.

Dessa forma, o exercício da docência superior na contemporaneidade deve estar atento aos desafios que lhe são impostos dia após dia. Tal verdade é válida também, e até com mais cuidado, para os docentes do curso de Direito, tendo em vista a longa tradição do curso em não valorizar como deveria a formação didático-pedagógica do docente, este mais bem conceituado quanto bem-sucedido seja em sua prática profissional. Neste viés, citando Ferreira (2010), Gonçalves; Rochael (2018, p.2) afirmam que:

Uma universidade moderna e adequada, que corresponda às necessidades atuais, deve possuir e formar professores com um perfil científico metodológico que atendam às competências necessárias, que impliquem, principalmente em saber planejar, executar e avaliar didaticamente.

Corroborando tal linha de pensamento, Pimenta (2008, p. 71), ensinando acerca dos processos de formação de professores conclui:

É preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Grifo do autor.

É inegável que os novos desafios impostos à prática educacional, sobretudo pelo advento das novidades tecnológicas, passaram a exigir do profissional docente uma preparação rigorosa que possa capacitá-lo,

cada vez mais, exercer seu nobre ofício com qualidade em sala de aula. Neste sentido, preleciona Masetto (2012, p. 14):

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então, que ainda tem sentido o debate dessa temática.

Neste ponto, e visando atingir mudanças substanciais de pensamento e comportamento, o docente pode valer-se da Didática como sua aliada, enquanto verdadeiro instrumento facilitador da aprendizagem que é. Portanto, nota-se a importância dos saberes didáticos capazes que são de qualificarem o professor em sua brilhante arte de ensinar. São saberes adquiridos com vistas a obtenção, formação e lapidação de outros tantos saberes intrínsecos ao estudante enquanto ser humano dotado de tão grande complexidade. Neste sentido, ensinamento de Freire (2014, p. 24):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

De fato, sabendo-se que a missão do docente vai muito além de mero transmissor de conteúdos, foi-se o tempo, e espera-se que de fato seja rechaçada toda prática educativa amparada no modelo do professor que somente fala e ensina e do aluno que somente escuta e aprende. Assim sendo, no cenário apresentado pela sociedade hodierna, faz-se necessário que as instituições, bem como os docentes do ensino superior, sobretudo do curso de Direito, por sua especificidade no presente estudo, superem, juntos, o pensamento de que ser bom profissional significa ser bom professor, como também aquele de que basta ser bom pesquisador, para ser um exímio docente. Veja de que forma tal importância é enfatizada por Masetto (2012, p. 21):

Em síntese, atualmente, docentes da educação superior devem se ocupar sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providencias adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

Destarte, é preciso abrir o espaço que merece para o saber didático-pedagógico entrar em ação, pois somente assim, existirão professores capazes de ensinar e de construir uma prática educativa voltada para o aluno enquanto ser humano com todas as suas peculiaridades e em toda a sua plenitude. Assaz animadora, bem como verdadeiro referencial a ser imitado por aqueles que ainda não despertaram para os novos desafios impostos à prática docente, é a seguinte perspectiva de Masetto (2012, p. 25):

A atitude do professor está mudando: do especialista que ensina ao profissional da aprendizagem, que incentiva e motiva o aprendiz, se

apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

Nesta busca de construção da identidade docente como um genuíno profissional da aprendizagem, deve-se, ainda, abandonar qualquer espécie de autoritarismo que sirva de obstáculo à caminhada. Já dizia Freire (2014, p.77): “É a partir deste saber fundamental – udar é difícil, mas é possível – que vamos programar nossa ação político-pedagógica”.

Portanto, o professor do curso de Direito, para além dos entraves tradicionalmente colocados ao exercício de sua profissão quanto ao alcance da aprendizagem significativa, poderá encarar o desafio de mudar tal perspectiva na certeza de que a mudança de paradigmas é difícil, mas não impossível. E acreditar que seu fazer docente é de natureza fundamental para o mundo em que está inserido. Neste viés, a lição magistral de Freire (2014, p. 110):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.* (grifo do autor)

METODOLOGIA

A presente pesquisa pautou-se em uma revisão bibliográfica, onde vários autores foram pesquisados e parte de suas obras, citadas, com vistas à formação da fundamentação teórica. Neste ponto, a explicação de Fonseca (2002, p.32) quanto este tipo de pesquisa: “A pesquisa

bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Este mesmo autor preleciona que “existem pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”. (FONSECA, 2002, p. 32, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA 2018, p. 37).

Quanto à abordagem, realizou-se a pesquisa do tipo qualitativa, ou seja, abordou aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação de sua dinâmica. Para Minayo (2001, p.14), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA 2018, p. 32).

CONCLUSÕES

À luz do exposto, percebeu-se que a prática educativa é uma poderosa forma de intervenção no mundo em que o sujeito está inserido. Com tamanha possibilidade de formar e (re)formar o ser humano em seus mais variados aspectos, o fazer docente não pode ficar entravado por velhas visões e tradições que em nada contribuem para uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, o presente estudo evidenciou a importância da formação didático- pedagógica e sua real contribuição para a carreira docente no ensino jurídico. Vale dizer: restou corroborado que para

além do saber exposto em conteúdos, existe outros saberes imprescindíveis para uma prática docente exitosa, entre eles o saber didático-pedagógico, que por ser capaz de desenvolver capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais, proporcionam uma educação crítica formadora de cidadãos plenamente conscientes de seus direitos e deveres, bem como capazes de se portarem de acordo com estes.

Portanto, sem a pretensão de esgotar o tema e deixando a sugestão para que novos estudos sejam empreendidos, a conclusão da presente pesquisa bibliográfica sugere que o professor atualizado no exercício da docência do ensino superior, incluindo o professor de Direito, abra o espaço merecido para o saber didático pedagógico entrar em ação em seu fazer educacional, pois agindo assim, será capaz de construir uma prática pedagógica voltada para o aluno enquanto ser humano com todas as suas peculiaridades e em toda a sua plenitude, haja vista ser a construção da cidadania o maior alvo da educação.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Naony Sousa. O ensino jurídico no Brasil sob a ótica didático-pedagógica: por uma carreira de docente do curso de direito. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/41106/o-ensino-juridico-no-brasil-sob-a-otica-didatico-pedagogica/2>>. Acesso em: abril de 2018;
- DIESEL, Aline; et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: janeiro 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014;
- GONÇALVES, Rita Maria Grilo; ROCHAEL, Magda Cristina Nascimento. A Importância da Didática para a Formação do Docente do Ensino Superior. Disponível em:

<http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/253/142>. Acesso em: janeiro de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, A. C. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cir. Bras. vol.17 suppl.3 São Paulo 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010286502002000900001>. Acesso em: setembro de 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Summus, 2012;

_____. Desafios para a Docência no Ensino Superior na Contemporaneidade. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/48.%20D%20ESAFIOS%20PARA%20A%20DOC%20ANCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf>. Acesso em: setembro de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRADO, Alcindo Ferreira; et al. SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE:

DESAFIOS DA PROFISSÃO. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf. Acesso em: janeiro 2018.

SAMPAIO, Helena. Evolução do Ensino Superior Brasileiro 1808-1890. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: abril de 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>. Acesso em: setembro de 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: setembro de 2018.

7

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL UM OLHAR NO TRIPÉ: EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR

Maria do Socorro de Resende Borges

INTRODUÇÃO

A formação do professor da educação infantil precisa está aliada ao tripé da educação da criança que é o educar, cuidar e o brincar, e deve estar integrada, para a promoção global da criança. Diante desse panorama foi proposto o seguinte problema, como a formação do professor da educação infantil pode contribuir para a percepção de uma prática pedagógica embasado no educar, cuidar e brincar?

A formação do professor da Educação Infantil é fundamental, posto que, é por meio dela que passa a entender a criança como ser social, histórico e cultural. Nesse intuito foi produzido o estudo com o objetivo geral, analisar a formação do professor da educação infantil embasado no cuidar, educar e brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil. E como objetivos específicos: verificar como a evolução da concepção da criança tem contribuído para melhoria da prática pedagógica do professor da educação infantil e contextualizar o tripé cuidar, educar e brincar na formação da criança da educação infantil.

Para a produção do artigo foi coletados dados, através de entrevista com duas professoras em uma escola municipal da capital Teresina-PI, teve como suporte acerca do assunto de alguns teóricos como: ARIÉS

(2014), AZEVEDO (2013), OLIVEIRA, (2011), entre outros. É uma pesquisa qualitativa do tipo de natureza descritiva, exploratória e bibliográfica.

PUXANDO FIOS DA HISTÓRIA DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SEUS REFLEXOS NO ENSINO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil afirma que, o grande desafio da Educação Infantil e dos profissionais é compreender a maneira singular das crianças serem e estarem no mundo (BRASIL, 1998). Portanto, é importante que se compreenda e perceba a maneira como a criança foi e é concebida. Entender o contexto histórico de criança e infância pressupõe compreender de forma fundamentada o seu percurso ao longo da história.

Infância é o termo designado para representar a fase inicial da vida humana, em que o indivíduo, por seu pouco tempo de vida, demanda maiores cuidados e atenção daqueles que o cercam, isto é, a criança. Em sua origem latina, infância remontava à *infante*, sendo *in* um prefixo de negação e *fante* o participio passado do verbo *fari*, o qual significa falar, ou seja, reportava-se àquele que ainda não fala.

Para se construir um novo paradigma de infância, é preciso considerar que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ela desponta com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na proporção em que mudam a inserção, o papel social da criança na sociedade do tempo e do espaço que foram geradas. Estudar a evolução do sentimento de infância na Europa é extremamente relevante, porquanto as construções europeias sempre exerceram e exerce grande influência nas Ciências brasileiras, refletindo no modo como as pessoas, aqui, percebem as crianças.

Em relação a educação da criança, as primeiras ideias estão reproduzidas em documentos deixados por Platão. AZEVEDO (2013) explica que na Antiguidade, conforme a visão de Platão entendia-se que a criança era um ser desorientado e que, por isso, não podia ficar por conta própria, necessitando de um orientador, posto que, dentre todos os animais eram tidas como o mais incontrolável. Isso porque, apesar de seus pensamentos terem potencialidade, ainda não possuíam um direcionamento adequado. Rizzo (1985) aponta que o objetivo da educação seria feito no lar e o preparo para o exercício futuro da cidadania e o conhecimento sobre o currículo teria de fazer, mais tarde, ao ingressar na escola, não havia menção as características da primeira infância ea educação pré-escolar referia à que deveria ser feita no lar.

Durante a Idade Média, é importantesalientar que os estudos de Ariès (2014), acerca da construção do sentimento de infância. Porquanto, foi a partir de sua teoria que outros estudos em torno da criança se multiplicaram, contribuindo assim para o desenvolvimento de discussões sobre o universo infantil. E ele afirma que, durante a Idade Média, não existia a percepção da fase da infância, contudo isso não significava que as crianças eram abandonadas e ficavam por conta própria. O que ele dizia é que não havia uma consciência da particularidade infantil.

Em meados do século XIII começam a aparecer alguns tipos de representações infantis um pouco mais semelhantes às modernas, em que os meninos eram mostrados com seus traços redondos e um tanto quanto afeminados. Tal tipo de representação só se tornaria comum no século XIV.Nesse mesmo período surge um novo sentimento destinado à criança, que por sua ingenuidade passar a ser objeto de diversão para o adulto, que foi chamado por ARIÈS (2014) de “paparicação”. Não

obstante essa evolução na percepção infantil, o sentimento ainda convivía com a indiferença tradicional.

Nos séculos XVI e XVII, tal sentimento passou a ser alvo de severas críticas. O novo sentimento de repulsa pela “paparicação” reforçou ainda mais a nascente percepção da infância como fase distinta das demais, posto que, para se evitar que a criança fosse paparicada, a separação da criança do adulto passou a ser considerada essencial. Ainda no século XVII, Comenius, expõe a importância da educação infantil formal e preconizou a criação de escolas maternas por toda parte.

A idade que marcava o fim da infância, até o século XVII, era aquela em que a criança deixava sua mãe, portanto com cerca de sete anos a criança já poderia frequentar a escola. Posteriormente, a idade de entrada da escola passou a ser de 09 a 10 anos, assim sendo, a primeira infância durava até a idade escolar. Entretanto, o prolongamento da infância pré-escolar não se embasava em um sentimento de proteção e apego à infância, e sim em uma visão negativa das crianças, que eram tidas como ser e quase irracionais, pouco dotados para o pensamento.

No século XVIII, ainda encontrava nas famílias um sentimento em que viam a criança como frágeis criaturas de Deus eram assim necessárias ao mesmo tempo preservar e disciplinar, e a esses elementos foram associados a um novo elemento, “higiene e a saúde física” Ariès (2014, p. 105). O estudioso ainda comenta: “assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos” (2014, p.109). Logo a escola emerge assim como importante fonte de socialização e uniformização ao estabelecer um padrão universal.

No início do século XX, médicos e sanitaristas tiveram grande influência no atendimento às crianças fora de suas casas. Segundo

OLIVEIRA (2011) explica que se tinha a preocupação de direcionar o estudo sobre a infância a um prisma mais científico e relacionado às condições de vida da criança em seu meio, bem como buscavam estabelecer como desígnio à Educação Infantil, os valores sociais.

É importante salutar que a criança em todo tempo existiu de maneira independente das concepções que a sociedade tinha em relação a elas. A partir do momento que a criança se tornou uma preocupação para o adulto, surgiu então a produção de saberes sobre a infância. Nos anos seguintes, o desenvolvimento maciço dos meios tecnológicos foi fator decisivo em uma nova mudança na educação das crianças (OLIVEIRA, 2011).

A PERCEPÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA

A história da infância no Brasil sofreu grande influência europeia, por um considerável período da trajetória do país. As concepções do que era a infância na Europa interferiam diretamente no atendimento aqui deferido as crianças.

Em outros termos, à medida que, as concepções de criança, de professor e de educação escolar foram se modificando nos países europeus, certas tendências pedagógicas voltadas para o Ensino Infantil também foram se sucedendo no país, a saber: romântica, cognitiva e crítica.

A primeira tendência tem sua origem no século XVIII, com o declínio da educação tradicional, coincidindo com o aparecimento das primeiras instituições voltadas à Educação Infantil, foi fundamentada nos princípios da Escola Nova. Para AZEVEDO (2013, p. 43):

O movimento escolanovista teve consequências importantes para os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores, pois pregava como princípios básicos de uma escola renovada a valorização dos interesses e necessidades da criança, a defesa da ideia do desenvolvimento natural, a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis e a crítica à escola tradicional.

A estudiosa continua afirmando que tal tendência pedagógica se embasava nas ideais de estudiosos como FRÖEBEL e MARIA MONTESSORI, os quais, apesar de seguirem os ideais ESCOLANOVISTAS, desenvolveram trabalhos pedagógicos com algumas singularidades.

Seguindo essa tendência, a criança deveria ter seu desenvolvimento incentivado por meio das atividades lúdicas, sendo considerada uma semente do futuro, por isso o professor como seu guardião ou jardineiro possuía o dever de cuidar e preservar sua inocência.

Para AZEVEDO (2013), a educadora deveria ser: zelosa pelo ambiente escolar; observadora quanto ao desenvolvimento de cada aluno, enfim ser uma fonte de inspiração para as crianças. A segunda tendência, a cognitiva, tem como principal teórico PIAGET, o qual buscava privilegiar a intelectualidade das crianças, ou seja, as escolas tinham a incumbência de fomentar a inteligência infantil.

A professora precisava ser a conciliadora da troca de conhecimentos com seus alunos, por meio de atividades desafiadoras que auxiliassem no desenvolvimento da criança, isto é, enquanto a criança seria uma exploradora, a educadora deveria ser a incentivadora dessa atividade. Havia a necessidade de os alunos interagirem com

materiais concretos para assim poderem desenvolver seus conhecimentos, tendo por base a experiência.

Numa tendência pedagógica cognitiva de trabalho na Educação Infantil [...]. A criança é sujeito que pensa e, como tal, constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos, aprende a partir da interação que estabelece com o meio físico e social desde o seu nascimento, passando pelos seguintes estágios de desenvolvimento: sensório-motor (até 2 anos); pré-operatório ou simbólico (2-6 anos); operatório concreto (6-12 anos) e lógico-formal (a partir dos 12 anos). Piaget não estabeleceu idades rígidas para a passagem das crianças pelos estágios, mas considera que estes se apresentam nessa sequência ao longo do desenvolvimento infantil (AZEVEDO, 2013, p.45).

Já a tendência pedagógica crítica buscou não apenas a formação intelectual das crianças, mas também, objetivava transformá-las em agentes transformadores de sua própria realidade social, porquanto, considerava-se que as experiências infantis são contextualizadas com sua realidade cultural, já que a cultura e o meio ambiente são indissociáveis da realidade da criança.

Cabe então estudar como se deu a evolução da percepção da infância e, por conseguinte, da Educação Infantil, ao longo da história do Brasil, para que se possa compreender a evolução das concepções pedagógicas aqui já desenvolvidas, a fim de que se construa um trabalho mais específico e voltado para a realidade.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRIPÉ: CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

Na formação superior dos profissionais da educação infantil oportunizou uma melhoria na qualidade da Educação Infantil no país. No entanto, muitas reflexões surgiram sobre a importância de

termos professores com uma formação que compreenda a especificidade da criança. A partir da Lei nº 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a formação do professor de educação infantil teve avanços e valorização. Assim regulamentando esse ordenamento, incorporou modificações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino constituindo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação.

O papel do professor na educação infantil depende diretamente da ação docente de como se faz a mediação entre o conhecimento e a criança e sua busca permanente para aprender em relação ao seu desenvolvimento. Pois na sua formação, o educador deve respeitar a infância, captar as características e as necessidades no que tange as particularidades físicas, emocionais e psíquicas da criança. Dessa forma, o novo contexto educacional requer Estruturas Curriculares abertas e flexíveis, por conseguinte, o professor passa a ser um investigador e abalizador de sua prática docente.

Logo, para que o professor tenha uma boa formação em serviço faz-se necessário o comprometimento de toda a equipe, cabem então às políticas públicas assumir e investir na formação continuada em serviço assegurando programas, cursos e afins para a promoção da qualificação profissional. Conforme essa visão, GATTI e BARRETO (2009, p. 227) enfatiza que “há um consenso, atualmente, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional”.

No tripé: Educar, Cuidar e Brincar, a função do professor é de se relacionar afetivamente com a criança, alimentar o pensamento infantil, propondo-lhe questões que ajudem a consolidar as ideias que

já possui e a construir suas próprias hipóteses. OLIVEIRA (2011, p. 25) comenta que:

Tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano.

O cuidado com a criança pequena requer que o professor considere a individualidade e a aprendizagem, devem estar atentos às necessidades. É importante também a qualidade dos cuidados ofertados, pois este cuidar oportuniza um melhor contato com a criança. É necessário então que haja uma receptividade, uma relação dialógica de respeito, cuidado e sensibilidade entre os educadores e as crianças. Kramer comenta que:

[...] quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. [...] Por esse conjunto de razões, cuidar é ação/ atividade que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado (2005, p. 82 e 83).

Nesse sentido o professor necessita estar atento às necessidades e confiar na capacidade dessa criança. Em vista disso, ele deve manter uma relação próxima que permita que haja uma comunicação entre ambos, em que possa compartilhar seu conhecimento e a criança tragaseus conhecimentos prévios para este elo de cuidado. Isto propicia o melhor acolhimento e sentimento de pertencer ao ambiente por ambos. De acordo com o RECNEI:

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades (Brasil, 1998, p.25).

O educar busca propostas educacionais que optam por um currículo referentes aos saberes, aos conhecimentos e que consiga atender a peculiaridade das crianças pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar e não a um currículo acabado e padronizado, tendo em vista apenas resultados acadêmicos. Nesse contexto o ato de educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de maneira integrada favorecendo o desenvolvimento das capacidades infantis, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. Para o RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p.23).

Então educar é uma prática que não exige os profissionais da educação do cuidado, e essa tarefa precisa potencializar essa prática. Logo educar/cuidar consolida os saberes necessário aos educadores, e a Educação Infantil, sob a marca dessas proporções pode proporcionar a criança um espaço que deixa ela a viver e ser criança.

O papel do professor de educação infantil no brincar é fundamental para a estruturação, a mediação e a observação e o favorecimento da criança na escola. A brincadeira facilita o equilíbrio afetivo, uma ação educativa para infância e sem a participação do professor, a brincadeira não encontrará a sua total realização, logo ele deve oferecer o brincar em modelos diferenciados, de maneira livre ou dirigidos, observando e participando. Oliveira comenta que:

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (2011, p. 164).

Em consonância a BNCC salienta que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2018, p.34).

A brincadeira auxilia a criança a superar progressivamente suas dificuldades e a elevar a autoestima, assim os profissionais da educação infantil necessitam conhecer quem são as crianças, suas características, expectativas e suas famílias. Trata-se, portanto, de entender a criança de maneira real. Conforme o Proinfantil (2005, p.36) “O seu trabalho como professor (a) na Educação Infantil pode ser mediador de resgate de espaço coletivos, de brincadeiras e jogos que favoreçam o compartilhar de experiências.”

Entender que a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar implica em oportunizar uma ação pedagógica respaldada em uma perspectiva constituída em relação ao desenvolvimento infantil, respeitando as singularidades de cada criança proporcionando situações de aprendizagem. Desse modo, é necessário refletir como o tripé na Educação Infantil pode auxiliar a criança a apropriar-se do conhecimento relevante em relação a si e ao mundo.

Sendo assim, a função essencial das instituições de Educação Infantil é de garantir a sociabilização, do cuidar, educar e brincar que se dá no cotidiano escolar por meio da interação: entre as crianças, entre elas e objetos diversos, entre as crianças e o meio ambiente e entre os adultos e o seu circunvizinho próximo. Dessa maneira a educação infantil deve buscar a compreensão da necessidade da criança com ações que auxiliem o pleno desenvolvimento das suas habilidades. Estas ações devem estar consolidadas e amparadas pelos pilares educar, cuidar e brincar.

Para ter uma educação infantil de qualidade, é primordial que o cuidar, educar e brincar ande junto, como também que a escola e a família trabalhem juntos e conscientes de seus papéis. Esse entendimento da criança na Educação Infantil requer que a prática pedagógica do professor (a) seja mediada pelas dimensões desse tripé, sem arremeter-se a ação assistencialista, compensatória, de cunho preparatório para a vida ou mesmo para o Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Este trabalho utilizou-se da análise metodológica de natureza qualitativa, o que permite uma análise mais completa a pesquisa é do

tipo descritivo e exploratório, Prodanove e Freitas, (2013), comenta que a pesquisa exploratória propiciará uma maior familiaridade com o problema. Com a finalidade de obter as informações acerca dos dados coletados em uma instituição de educação infantil na capital de Teresina- PI no período de 2019 foi utilizada a aplicação de um questionário, com duas professoras do Nível II com perguntas fechadas de acordo com os objetivos específicos arrolados na pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

1. Resultado quanto à concepção da evolução do conceito de criança tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica, a professora “A” disse que quando se pensa em criança e infância muitas vezes não conhecemos as concepções e com isso terminamos desconsideramos os significados dessa infância. Já a professora “B” disse, quando compreendemos os conceitos estamos aptas para desenvolver com as crianças as concepções. O professor deve compreender que as crianças possuem características distintas que as diferenciam entre si e são capazes de agir incorporando elementos do mundo no qual vivem. Para Ongari e Molina:

Importante que não se perca a especificidade da função da educadora nos primeiros anos de vida: função que não é apenas pedagógica (no sentido escolar), mas que consiste em compartilhar com os pais aspectos de cuidado, criação, atendimento, apoio ao crescimento da criança. (2003, p.26).

2. Resposta em relação a pergunta sobre a concepção da infância da criança estruturada com o ato de cuidar, educar e brincar, a professora “A”, diz que procura inserir em sua ação pedagógica respeito

e afetividade. Já a professora “B” comenta que a sua ação pedagógica estar estabelecida na visão da peculiaridade da criança com base na concepção do tripé. Desta forma, o educador deve estar permanentemente estudando devendo voltar o seu olhar a função da Educação Infantil ser desenvolvida. Então esse agir pedagógico deve compreender às necessidades das crianças na construção da aprendizagem. Para Lopes (2009, p.168), “o professor como figura central do processo de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade do ensino.”

3. Resultado em relação à pergunta, se o professor adquiriu habilidades na sua prática pedagógica para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade. A investigação expõe que a professora “A” acredita que ainda necessita adquirir habilidades para o trabalho, principalmente com esse tripé, por isso busca formação; sendo que a professora “B” considera sua formação satisfatória e participam somente dos cursos oferecidos pela SEMEC. As professoras precisam superar alguns obstáculos em relação a sua formação. Sendo assim, é fundamental na sua formação considerar a singularidade e as necessidades infantis para atender as suas particularidades, integrando a função do tripé.

4. Resultado quanto ao questionamento quais são as atividades que as professoras realizam em sua rotina, complementando o cuidar, educar e o brincar. A professora “A” falou que trabalha com atividades que desenvolva o processo de ensino aprendizagem, sendo que a professora “B” expõe que trabalha com leitura, roda de conversa e atividades, uma vez que a rotina já vem pré-estabelecida pela SEMEC. Foi observado nas respostas e em lócus que as atividades estavam respaldadas em um caráter pedagógico, visto que algumas eram voltadas de maneira precoce

para preparo do ensino fundamental, e assim desconsiderando as particularidades das crianças. De acordo com Proinfantil (2005, p. 36) “Quando trazemos coisas prontas, quando definimos e pensamos pela criança todas as respostas possíveis, estamos limitando as possibilidades para que a sua imaginação faça parte da nossa proposta pedagógica.”. Kramer (2005) comenta que a educação da criança tem o papel de valorizar os conhecimentos que elas possuem devendo garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto requer um profissional que reconheça as características da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professora Educação Infantil precisa trazer em seu cerne a compreensão das especificidades da criança. Por conseguinte, seu avanço está em reconhecer que atuar com crianças pequenas é tem clareza de seus conhecimentos específicos para trabalhar com essa faixa etária. Portanto, esse profissional precisa entender que ser professor é estar no processo de construção de sua identidade docente, e do que seja à docência na Educação Infantil, pois, esse processo se dá com avanços e recuos, o que faz parte desse movimento. Compreender que esse tripé é um dos aspectos responsável pelo desenvolvimento integral da criança e assim indissociável na primeira infância, devendo ser difundido entre educadores que atuam com crianças de 0 a 05 anos de idade.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. *Educação Infantil e Formação de professores: para além da separação cuidar- educar*. 1ª Ed. São Paulo: UNESP, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). *Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal 9394 de dezembro de 1996.

_____. *Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais*. Brasília: MEC, 2005

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

GATTI, Bernadete. BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasse e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. *Educação infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*: 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGARI, Barbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construído suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. — 2. ed. — Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

8

UMA INCURSÃO HISTÓRICA PELAS TRAJETÓRIAS DOS CENTROS ESTADUAIS EM TEMPO INTEGRAL (CETIS) DO PIAUÍ: UM OLHAR SOBRE O CETI: PROF. RALDIR CAVALCANTE BASTOS

*Maria de Lourdes Cerqueira de Almeida*¹

*Josania Lima Portela Carvalhêdo*²

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é uma análise etno-históriográfica de um Centro Estadual de Tempo Integral (CETI), localizado no município de Teresina, no Estado do Piauí: o CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos. A proposição básica deste artigo decorre da concepção de que as instituições escolares não são meros espaços físicos, mas simbólicos dos próprios processos educacionais, tratando-se, pois, de um lugar privilegiado para as pesquisas históricas. Para Magalhães (2004, p. 119), a escola “como objeto historiográfico e como base de uma etno-historiografia da educação faz emergir a educação como construção histórica”. Consequentemente, a escola se configura como um registro particular de um processo de construção da Educação, no qual a instituição assume um papel privilegiadamente dialético.

Gatti Jr. (2002, p. 4) afirma que a história das instituições escolares “integra uma tendência recente da historiografia, que confere

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

² Professora da Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI.

relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais”. Por isso, a investigação dos percursos históricos dos CETIs de Teresina (PI) implica, sobretudo, no exame da operacionalização da política estadual do ensino integral e integrado, haja vista que a materialização dessa política, na especificidade do cotidiano escolar, assume uma configuração bastante particular no que diz respeito à unidade implantada, tendo em vista às necessidades de seu público-alvo.

Para o estudo, escolhemos como objeto o Centro Estadual de Tempo Integral - CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos. A escolha por esta escola deu-se em função de seus índices de aprendizagem, de acordo com o QEdu 2017, pois por resultados apresentados, obteve um índice de 4,7, superior aos demais CETIs, segundo registro da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI). Assim, enquanto supervisora pedagógica da SEDUC-PI junto à instituição pesquisada, sentimos a necessidade de empreender um esforço na busca de compreender os percursos históricos de implantação, consolidação e desenvolvimento da Educação Integral e Integrada no Centro Estadual de Tempo Integral - CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos, no contexto do modelo de educação integral e integrada no sistema educacional do Estado do Piauí. Como objetivos específicos, buscamos: i) descrever os caminhos percorridos pelo CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos, localizado em Teresina (PI), desde sua implantação; e, ii) analisar o processo de implantação, desenvolvimento e consolidação do modelo educacional de Tempo Integral Integrado, no contexto do sistema estadual de ensino do Piauí.

Em atendimento ao problema e aos objetivos assinalados, assumimos nesta investigação o paradigma da pesquisa de abordagem

qualitativa, com foco nos métodos específicos da história das instituições. Nosella (2009) formula nove categorias possíveis de análise para uma compreensão de determinada instituição escolar, conforme passamos a listar: i) contexto histórico e circunstâncias específicas na criação e instalação do CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos; ii) processo evolutivo (origens, apogeu e estágio atual); iii) vida escolar; iv) o edifício (organização do espaço, estado de preservação, estilo arquitetônico, reformas); v) educandos (caracterização socioeconômica, faixa etária); vi) professores e administradores (formação, atuação); vii) saberes (métodos, currículos, instrumentos pedagógicos); viii) normas disciplinares (burocracia, hierarquia, projeto político pedagógico); ix) eventos (exposições, workshops, feiras).

Ainda em conformidade com Nosella (2009), a delimitação das categorias de análise é importante, mas não suficiente para a operacionalização da pesquisa, com a coleta de dados a partir de fontes primárias e/ou secundárias. Por isso, para o estudo, selecionamos como fontes históricas para análise dos percursos formativos do CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos, a legislação e registros pertinentes à implantação da educação em Tempo Integral no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Piauí, mas acrescentamos dados empíricos produzidos pela entrevista semiestruturada, com diferentes agentes do referido CETI.

Além das considerações introdutórias e finais, subdividimos este texto, no qual apresentamos a análise realizada, em duas seções destinadas, respectivamente, a descrição da história da instituição e sua caracterização e a análise da implantação, desenvolvimento e consolidação do modelo de ensino de Tempo Integral e Integrado no

município de Teresina (PI), a partir dos caminhos percorridos pelo CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos.

2 HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO E SUA CARACTERIZAÇÃO: O CETI PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE BASTOS

De forma a cumprir os objetivos estabelecidos, apresentamos nesta seção uma tentativa de descrição dos caminhos percorridos desde a implantação dos CETIs até o momento atual. Partimos da análise dos aspectos gerais referentes ao contexto do debate nacional sobre a Educação Integral Integrada Integralizadora, para os aspectos específicos a implantação e desenvolvimento deste modelo no município de Teresina (PI), focalizando o CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos. Passamos em seguida a análise acerca do contexto histórico de criação e da instalação da referida unidade, destacando as circunstâncias condicionantes específicas ao seu surgimento, além da sua organização espacial, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno (RI) do CETI e uma breve sistematização das práticas pedagógicas.

2.1A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NO BRASIL E A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO PIAUÍ

No Brasil no século XX, o debate em torno da Educação Integral fervilhava, não apenas no campo teórico de sua concepção, enquanto modelo inovador capaz de suprir as desigualdades educacionais no país, mas também em relação às políticas de afirmação. Este paradigma educacional de cunho integral e integrado surge como modelo possível

para minimizar e mesmo superar as discrepâncias educativas, oriundas da própria hierarquização social de poder. Assim,

Na década de 30, por exemplo, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora (BRASIL, 2009, p.15).

Podemos perceber que o modelo integralista não contribuía com um processo ensino-aprendizagem que focasse um desempenho escolar mais amplo, de modo a abarcar uma dimensão cidadã crítica, mas que pretendia a manutenção dos valores nacionais cívicos hegemônicos. Em contrapartida, os anarquistas pretendiam pensar uma política inovadora de valorização profissional e pessoal que permitisse uma educação de qualidade igualitária que garantisse aos educandos a posição de sujeitos ativos e participativos no processo de ensino-aprendizagem. Serão destes últimos as bases adotadas para o atual modelo de educação integral, integrada e integralizadora.

Contemporaneamente, um movimento importante para a consolidação da Educação Integral Integrada Integralizadora foi à implantação do Programa Rede de Saberes Mais Educação. Segundo o portal do MEC, quando de sua implantação em 2009 o programa abarcava 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Já em 2011, o programa se estendera a 14.995 escolas contemplando 3.067.644 estudantes. Apesar

de sua implantação em 2008, o Mais Educação foi criado um ano antes, através da Portaria Interministerial nº. 17, de 24/04/2007 a qual determinava em seu artigo 1º que o objetivo do programa é

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

Neste sentido, o Programa Mais Educação tem o compromisso de contribuir por meio de ações educativas para formação integral e integrada dos educandos, bem como da promoção de projetos educacionais capazes de subsidiar experiências para além do espaço formal de ensino, fazendo a aproximação e cooperação entre escola, família e comunidade. Esta aproximação decorre da própria concepção de educação integral, integrada e integralizadora no âmbito do referido programa, o qual se contrapõe às concepções precedentes, concebendo a integralidade como um diálogo entre as instituições governamentais, família e comunidade, colocando a educação como responsabilidade coletiva.

Por outro lado, a integralidade do ensino não pode ser restringida a uma relação dialógica interinstitucional e intercomunitária, a integralidade também diz respeito às dimensões temporal e espacial do ensino. Neste sentido Maurício (2004, p. 43) argumenta que

O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a

formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

A concepção de tempo integral decorre, sobretudo, da necessidade formativa do educando e da conseqüente ampliação e aprofundamento do currículo e também da necessidade de intensificar o diálogo interdisciplinar entre os componentes curriculares. Daí que uma jornada mais longa de ensino permite, portanto, uma abordagem dos conteúdos mais densa, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, garantido, assim, uma maior oportunidade de acesso aos diversos conhecimentos e maior eficácia no ensino.

No contexto do Estado do Piauí, o processo de implantação do modelo de Educação Integral Integrada e Integralizadora, tem início em meados de 2008, com a visita do então Secretário de Educação Antonio José Castelo Branco Medeiros e técnicos da SEDUC-PI à cidade de Bezerros (PE), para a análise das experiências pedagógico-administrativas com esse modelo de ensino, que orientasse às decisões referentes à sua implantação no Piauí. Esta política teve como marco legal o Decreto Governamental nº. 13.457, de 18 de dezembro de 2008, que determina

[...] a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição Brasileira e das Leis específicas (PIAUI, 2008).

Essa política tem como fundamento o conceito de educação em tempo integral e disciplinarmente integrada, isto é, interdisciplinar, concebida na perspectiva da formação holística pautada em práticas pedagógicas inovadoras e emancipadoras. Assim, os CETIs representam-se como possibilidade de equalização de oportunidades e a promoção de uma aprendizagem significativa e libertadora, essencial à formação em um contexto de grandes desigualdades sociais como no Estado do Piauí.

Em 2009, foram implantados os primeiros Centros nos municípios de Teresina, Parnaíba, Campo Maior, Regeneração, Oeiras, São Raimundo Nonato e Guaribas, levando em conta a estrutura física das escolas, e realizada às adaptações necessárias, de acordo com as exigências da proposta pedagógica.

Nesta etapa, algumas dificuldades foram encontradas. Entre elas, a compreensão e assimilação da concepção da escola de tempo integral por parte da rede e da comunidade escolar; a formação de professores e gestores; a morosidade das execuções das adaptações arquitetônicas dos prédios; as adaptações do mobiliário; e a construção da Proposta Político Pedagógica dos Centros.

A escolha dos profissionais gestores e professores, após um ano de implantação, se deu conforme Decreto e Edital de Seleção. A referida seleção foi realizada com transparência através do processo de avaliação de desempenho, priorizando o cumprimento das competências administrativas e pedagógicas, seguindo o princípio da eficiência na administração pública, na busca da melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Foram constatados resultados exitosos nos indicadores educacionais implantados gradativamente e de maneiras diversas, em mais de 30 (trinta) CETIs, entre 2010 e 2016.

Por meio da Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, foram contempladas 30 (trinta) escolas, sendo destas, 25 (vinte e cinco) novas edificações. Todas as escolas selecionadas passaram a ofertar o regime de Tempo Integral no ano de 2017. Com isto, a Rede Estadual de Educação do Piauí passou a dispor de 69 (sessenta e nove) Centros, além da implantação, em 2018, de mais 10 (dez) CETIs distribuídos em 08 (oito) municípios piauienses.

A expansão dos Centros Estaduais de Tempo Integral no Piauí, embora tenha priorizado o Ensino Médio na “modalidade regular” e formação propedêutica, com 40 (quarenta) Centros pertencentes ao Programa de Fomento, atendeu também a Educação Profissional Técnica (EPT) com 02 (dois) Centros. É importante informar que entre 2009 e 2018 foram implantados 79 (setenta e nove) Centros, sendo 52 (cinquenta e dois) com oferta exclusiva de Ensino Médio, 13 (treze) Centros com oferta das etapas do Ensino Fundamental e Médio, 8 (oito) ofertando apenas Ensino fundamental e 06 (seis) com oferta exclusiva de Médio- Profissional. E, atualmente estão em funcionamento 96 (noventa e seis) CETIs na capital e interior.

Outra abordagem para uma compreensão acerca da implantação do Tempo Integral Integrado no PI é a Instrução Normativa SUPEN Nº 001/2017, que dispõem sobre a padronização da denominação dos Centros Estaduais de Tempo Integral no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI). Este documento determina no seu artigo 2º, a substituição dos termos:

Unidade Escolar – U.E.; Colégio Estadual – C.E.; Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral – CEFTI; Centro de Educação Profissional

de Tempo Integral – CEPTI; Centro de Ensino Médio de Tempo Integral – CEMTI por Centro Estadual de Tempo Integral – CETI das escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertem o ensino em regime de tempo integral (PIAUÍ, 2017).

A unificação terminológica é, em termos administrativos, econômica, pois facilita a identificação global das unidades em tempo integral, haja vista que os critérios básicos para sua terminologia passam a ser dois: i) ser unidade de ensino do Estado e ii) ser em tempo integral.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO E CIRCUNSTÂNCIAS ESPECÍFICAS DA CRIAÇÃO E INSTALAÇÃO DO CETI PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE BASTOS

Buscando as origens do Centro Estadual de Tempo Integral Professor Raldir Cavalcante Bastos, analisamos material documental que registra a fundação da instituição e elenca alguns fatos marcantes na história da mesma além de apresentar um quadro geral da equipe gestora e do contingente de educandos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O documento é datado de 04 de setembro de 2018 e nos fornece os dados históricos, os quais passamos a analisar (PIAUÍ, 2018).

O Centro Estadual de Tempo Integral Professor Raldir Cavalcante Bastos está locado à rua Jornalista Lívio Lopes, nº. 2310, Renascença II. Pertence à 21ª Gerência Regional de Ensino/Região Sudeste – 21ª GRE. O referido CETI foi fundado no mês de janeiro de 1989, no governo de Alberto Tavares Silva, tendo como Secretário de Educação João Henrique de Almeida Souza.

O nome da instituição foi atribuído em homenagem ao professor Raldir Cavalcante Bastos, importante piauiense na área educacional. Raldir Cavalcante Bastos foi professor de História, Latim, Francês e

professor catedrático de Língua Portuguesa (concurado). Foi também Diretor Geral do Colégio Demóstenes Avelino e do Instituto Normal Antonino Freire. Exerceu o cargo de Curador do museu de Arquivo Público – Casa Anísio Brito. Desempenhou ainda a função de Procurador Geral do Departamento de Estradas de Rodagem do Estado do Piauí - DER. Sua trajetória de educador, contudo, não se limitou a capital do Piauí, Teresina, pois foi fundador do Ginásio de sua cidade natal, Porto-PI.

2.3 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: CETI PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE BASTOS

Na organização do espaço escolar, cabe à escola adequar às suas práticas para conceber as condições de desenvolvimento dos estudantes e de trabalho aos profissionais envolvidos. O estudante, concebido como um ser em pleno desenvolvimento, ativo e social que, ao se apropriar de diferentes espaços, tem a possibilidade de interagir uns com os outros e com o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem e de humanização.

Assim, ao refletirmos sobre o espaço físico que compõem as escolas de tempo integral, ou seja, os Centros Estaduais em Tempo Integral, doravante denominados CETIs, na proposta de implantação havia a exigência de um espaço mais acolhedor e mais amplo que a estrutura física escolar padrão para comportar as atividades referentes a expansão do tempo, com espaços flexíveis e versáteis que possibilitem o desenvolvimento de práticas diversas.

De acordo com a coordenadora pedagógica do CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos, a equipe gestora tem a preocupação em

oferecer aos educandos um espaço escolar adequado, na tentativa de melhor interação e integração dos estudantes. O referido CETI iniciou com o Ensino Fundamental e atualmente oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui uma área administrativa (01 diretoria, 01 sala de coordenação, 01 sala de professores e 01 secretaria) e a área para as atividades pedagógicas (10 salas de aula, 01 sala de leitura, 01 sala de informática, 01 sala de arte, 01 biblioteca, 01 rádio comunitária, 01 área de recreação, 01 pátio e 01 quadra de esporte), além da área de apoio (01 depósito, 01 refeitório, 02 vestiários e 06 banheiros).

2.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E REGIMENTO INTERNO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) aglutina uma série de ações concretas, funcionando como um guia para a comunidade escolar em sua totalidade. O PPP dá as bases e princípios que norteiam toda a gestão e ações educativas da instituição escolar, sendo, porquanto, a identidade de todo e qualquer CETI. Sua importância é tal que sua elaboração deve ser um processo essencialmente democrático, por isso mesmo é que

[...] somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (BRASIL, 2009, p.36).

Segundo a Coordenadora Pedagógica (CP), tanto os “[...] docentes, quanto a equipe gestora e os representantes da comunidade escolar se envolveram no processo de elaboração do PPP” da instituição. Essa informação foi confirmada pela professora. Ainda em conformidade

com a CP e com a professora, todos os atores envolvidos participaram de forma construtiva e igualitária. O PPP foi elaborado em 2000, tendo sua última atualização de dados e inserção de novas ações a serem desenvolvidas realizada em fevereiro de 2022. Ainda, de acordo com as entrevistadas, o atual PPP atende aos desafios da Educação Integral Integrada e Integralizadora, na medida em que procura trabalhar o processo de ensino-aprendizagem em consonância com a realidade do educando, bem como da comunidade na qual está inserido.

Diante da afirmação, corroborando com o entendimento do CETI da necessidade de envolvimento do coletivo escolar e de contextualização da proposta pedagógica de acordo com a realidade da clientela, nos reportamos a Veiga (1998, p.09), que diz:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo, [...] constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

Seu processo de elaboração considera-se, porquanto, o conjunto de axiomas, ideologias, aspectos sócio-históricos e econômicos da comunidade na qual a instituição escolar se insere, no caso o CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos. Assim, o que percebemos foi a preocupação dos envolvidos na elaboração e operacionalização do PPP em atender aos desafios e às exigências do contexto escolar.

No projeto político pedagógico de uma escola devem estar expressas as expectativas e as intenções do coletivo escolar, pois, segundo Franco (2012, p.163-164):

Nesse projeto amalgamam-se práticas pedagógicas circundantes; dele emergem novas práticas que lhe darão sustentação. Tornar vivo a cada dia o projeto pedagógico é fundamental para a circulação de sentidos e o envolvimento coletivo do grupo de professores e da equipe pedagógica. O projeto pedagógico que fica no papel de nada serve; aquele elaborado apenas pela equipe dirigente pouco serve.

Na operacionalização do projeto político pedagógico, surgem práticas inovadoras que dão continuidade e renovação. Para isso, é importante que a equipe gestora e todos os professores de forma coletiva estejam sempre envolvidos, retratando o PPP a efetividade da vida da escola.

2.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Considerando que as práticas pedagógicas são as que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais, estas devem emanar do PPP da escola. Nesta perspectiva, é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial, pois se organizam e se desenvolvem por adesão, mas, para que haja adesão, o professor deve se sentir parte do coletivo que elaborou o PPP da escola e tomar decisões coerentes com a proposta e articuladas com as expectativas do grupo social. Segundo Franco (2012, p.162):

[...] práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo.

Portanto, é certo destacar que para a melhor compreensão das práticas pedagógicas devem ser através de sua totalidade de forma dialética articulada a uma dinâmica social, permeada pela participação ativa do coletivo, pois o professor precisa se articular com o coletivo, para uma prática que transforma a realidade.

A Coordenadora Pedagógica – CP do CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos, em relação a organização das práticas, quanto aos procedimentos didático e metodológico, afirma que: “Há a necessidade da oferta de uma formação continuada para os professores, direcionadas às práticas coletivas, no sentido de melhorar, fortalecer e dar sustentação ao ensino para melhor estruturação e para que sejam efetivadas no contexto do ensino médio em Tempo Integral”.

Discutir as práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, em face ao Ensino Integral, requer a compreensão dos desafios que estão postos: a democratização e a valorização da escola, com ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem. Esse desafio, requer uma atenção maior para as práticas pedagógicas visando superar a fragmentação dos conteúdos que, de certa forma, dificulta o entendimento do conteúdo.

A reflexão sobre a prática pedagógica centralizada no ensino de matemática no Ensino Médio de tempo integral, contempla uma escola mais democrática, levando o professor a assumir o seu papel de transformador e de cidadão social, facilitando, a reflexão proposta, a articulação entre teoria e prática. Como afirma Silva e Silva (2012, p.270), “Dentre as demandas existentes na formação de professores, a prática de ensino de Matemática por vezes é considerada como terreno crítico, de enorme complexidade e aridez metodológica”.

De acordo com as autoras, a prática de ensino de Matemática encontra-se ainda em um complexo processo de mudança, sendo necessário a compreensão dessa complexidade para a superação desse estado crítico que de certa forma dificulta o desenvolvimento e o entendimento do ensino com eficácia.

3 IMPLANTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO MODELO DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL INTEGRADO: CETI PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE BASTOS

Nesta terceira seção apresentamos uma breve linha de tempo do CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos evidenciando alguns acontecimentos relevantes dentro da história da Instituição apresentando o contexto de fundação até alguns fatos da última década. Em seguida detemo-nos na descrição do corpo docente e discente além da gestão e funcionários da área técnico-administrativa.

3.1 ORIGEM, APOGEU E ESTÁGIO ATUAL

Segundo Nosella (2009, p. 67), ao procurarmos a gênese de uma instituição de ensino devemos primeiramente “focalizar a situação econômica e social da região (contexto) quando da criação da escola, articulações políticas e justificativas apresentadas pelos seus propositores”. Tendo como orientação esse parâmetro, apresentamos, ainda que de forma sucinta, o percurso do CETI foco de nosso estudo a partir de sua origem, passando pelo seu apogeu até o período atual de evolução.

O Centro Estadual de Tempo Integral Professor Raldir Cavalcante Bastos foi fundado em 1989 sendo originalmente uma instituição de

ensino regular. Em 2009, adota o modelo inovador de Educação Integral Integrada e Integradora. A adoção deste novo modelo decorre da necessidade de se ter um período maior da carga horária que possibilite uma educação mais ampla e profunda, de modo a superar problemas, dificuldades e os desafios encontrados nos CETIs pelos alunos que pertencem a uma comunidade carente e que precisa, assim, de um maior apoio e assistência por parte da escola.

A condição determinante para a fundação da referida instituição escolar, isto é, o fator e a motivação capital que levou a implantação desta unidade foi à necessidade de implantação de uma unidade escolar na comunidade, ou seja, o CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos foi à primeira escola do bairro Renascença II, além de ser um dos primeiros CETIs de Teresina, segundo as entrevistadas. Quando de sua fundação a instituição possuía apenas duas modalidades de ensino a Educação Infantil (Fundamental I) e Ensino Fundamental (Fundamental II), atualmente conta também com a modalidade de Ensino Médio.

Quando indagamos a atual Coordenadora acerca dos principais avanços e retrocessos do Centro Estadual de Tempo Integral Professor Raldir Cavalcante Bastos nos últimos anos ela respondeu o seguinte:

Não houve retrocessos só avanços, saímos de um IDEB de 3,0 para 7,1 no Ensino Fundamental I, no primeiro IDEB do Ensino Fundamental II tivemos a maior nota da rede estadual, no Ensino Médio ficamos entre os primeiros colocados, no ENEM obtivemos em 2017 e 2018 uma grande aprovação, ganhamos por duas vezes o prêmio gestão e somos hoje uma escola com evasão zero.

Conforme dado apresentado pela coordenadora, em 2009, o CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos ganhou o prêmio gestão nota 10

como referência no Piauí. Também em 2009 e 2011 foi premiado com a maior nota o Ensino Fundamental I, sendo 6,1 e 6,9, respectivamente. Obtendo mais uma vez em 2011 a melhor nota do IDEB no Estado do Piauí. O CETI apresenta ainda um grande avanço no Ensino Fundamental I, saindo de um IDEB de 3,0 para 7,1.

Em 2015, a escola fez pela primeira vez o Índice de desenvolvimento da educação Básica - IDEB do Ensino Fundamental II obtendo a melhor nota nesta categoria (5,5). Em 2017, obteve novamente a melhor nota do IDEB da cidade de Teresina das escolas Estaduais no âmbito do Ensino Fundamental II (6,1) participou pela primeira vez em 2017 do IDEB do Ensino Médio ficando com a nota no ranque das melhores escolas do Estado do Piauí (5,1) no mesmo ano obteve aprovação de 81% de seus alunos no ENEM.

Segundo as entrevistadas, os resultados se devem entre outras coisas aos “vários projetos como o de matemática, Arte na praça, Páscoa solidária, Semana Presente Café Filosófico, Torneio Esportivo visando melhorar o aprendizado do educando”. O desenvolvimento destas atividades extraclasse e de caráter transdisciplinar que buscam uma aproximação com a comunidade de forma mais ampla, levando a escola para além dos muros da instituição, revela um comprometimento com a proposta de ensino Integral Integrado e Integralizado. Isto porque, segundo Gadotti (2009, p. 38), a Educação em Tempo Integral tem por objetivos:

- 1) educar *para e pela* cidadania;
- 2) criar hábitos de estudo e pesquisa;
- 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene;
- 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
- 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

A interdisciplinaridade e os temas transversais como a solidariedade demonstram a preocupação com uma educação holística e cidadã do educando, com vista à promoção do conhecimento científico mais seu valor e aplicabilidade social para melhoria da comunidade a qual a instituição de ensino atende.

3.2 PROFESSORES, ADMINISTRADORES E EDUCANDOS

Nesta subseção abordaremos aspectos quantitativos, além do perfil profissional e socioeconômico dos atuais atores da instituição. Para uma melhor sistematização e análise dos conteúdos resolvemos dividir esta subseção em três partes, destinadas respectivamente aos i) professores, ii) administradores e iii) educandos.

3.2.1 PROFESSORES

Ao serem questionadas acerca do quadro docente, especificamente em relação ao quantitativo de professores e ao perfil profissional, a Coordenadora Pedagógica – CP e a Professora foram unânimes em responder que a instituição conta atualmente com 20 (vinte) professores, “[...] comprometidos com o trabalho que fazem, todos formados na área uns especialistas e uma com mestrado”, conforme a CP.

É surpreendente encontrar no quadro docente professores especialistas e mestres lecionando na Educação Fundamental e Média. Essa formação mais aprofundada em nível de pós-graduação é certamente um fato relevante, considerado o alto índice de rendimento escolar alcançado pelos educandos de forma geral, conforme se pôde visualizar na seção precedente, segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

3.2.2 ADMINISTRADORES

Quando ao ser questionada acerca do corpo administrativo do CETI, a Professora respondeu que atualmente constituído por cerca de “21 (vinte e um) administrativos que procuram trabalhar de forma a ajudar na formação dos educandos”. Podemos ver que, para além do quantitativo dos profissionais, não houve especificação quanto a formação profissional destes técnicos e da equipe gestora.

3.2.3. EDUCANDOS

A instituição atualmente atende 400 (quatrocentos) alunos/as, do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, com faixa etária de 14 a 18 anos. Segundo a CP, são alunos com bom comportamento e classe econômica variada, muitos oriundos de escolas particulares, cujos pais perderam a condição econômica nos últimos anos e matricularam os filhos na escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a trajetória de implantação e desenvolvimento dos Centros Estaduais de Tempo Integral no município de Teresina-Piauí focalizou os percursos formativos do CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos. Assim, buscamos no decorrer do presente estudo, a descrição dos caminhos históricos do referido CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos e a análise do processo de implantação, desenvolvimento e consolidação do modelo educacional de Tempo Integral Integrado, no contexto do sistema estadual de ensino do Piauí.

Pudemos verificar que tanto a instalação da escola, quanto sua transição para o modelo de Educação em Tempo Integral resultam das necessidades específicas da comunidade a qual atendem. E, que no decorrer de sua consolidação, enquanto instituição de ensino, a escola buscou sempre de forma satisfatória (...como evidenciado pelos índices do IDEB) adequar-se às necessidades da comunidade.

Além disso, pudemos perceber que a escola objeto deste estudo apresenta um quadro docente e administrativo capacitado e comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, focando não só no aspecto formal e conceitual dos conteúdos, mas focalizando, sobretudo, uma formação cidadã e emancipadora, através de uma vasta agenda de projetos que buscam levar o trabalho de sala de aula para além dos limites da escola, ou melhor, eliminar os limites entre escola e comunidade, integrando ambos, conforme a proposta do modelo de ensino.

Em síntese, os percursos formativos do CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos evidenciaram, à luz do exame realizado pela presente pesquisa, que o modelo educacional integral integrado e integralizador tem se desenvolvido de forma satisfatória no âmbito da referida instituição, tanto na modalidade do Ensino Fundamental I, como do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Interministerial** n^o. 17, de 24 de abril de 2007. Brasília: Ministério da Educação/Ministério, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Ministério do Esporte, 2007.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

_____. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.

_____. Piauí: Ideb 2017. In: **QEDu.** Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/118-piauí/ideb>. Acesso em: 26 de set. de 2018

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI JR., Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José C. S.; GATTI JR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. 03 – 24.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, Set /Out /Nov. /Dez. 2004.

NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares: porque e como pesquisar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PIAUI. **Decreto Governamental n. 13.457/2008.** Teresina: Governo do Estado do Piauí, 2008.

_____. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1, SUPEN nº 001** de 23 de fevereiro de 2017. Regulamenta a padronização das denominações dos Centros Estaduais de Tempo Integral. Teresina: SEDUC-PI, 2017.

_____. **Histórico do CETI Prof. Raldir Cavalcante Bastos de 04 de setembro de 2018.** Teresina: Governo do Estado do Piauí, 2018.

SILVA, Dariluce Gomes da; SILVA, Adelmo Carvalho da. Linguagem, Literatura Infantil e Ensino de Matemática. In: SILVA, Adelmo C. da; CARVALHO, Mercedes; RÊGO, Rogéria G. do (org.). **Ensinar matemática: formação, investigação e práticas docentes.** Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 263-276.

VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico In: VEIGA, Ilma Passos A; RESENDE, Lúcia Maria G. de (org.) **Escola: Espaço do projeto político pedagógico/** Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.09-32

9

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA: JOGOS DIDÁTICOS COMO PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

*Roberta Karoline Azevedo Moreira*¹

*Maria Divina Ferreira Lima*²

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca entender os jogos didáticos como processo avaliativo no Ensino superior contribuem para a aprendizagem significativa e inclusiva de discentes em formação inicial. Utilizou-se os jogos didáticos como recurso avaliativo, durante aulas expositivas dialogadas, porque os discentes não liam os textos norteadores, optando por jogos em seus celulares.

Pensando em melhorar a aprendizagem significativa e inclusiva dos discentes, optou-se pelos jogos didáticos como recurso importante para obter a participação e propiciar a aprendizagem significativa dos conteúdos, gradualmente, podendo assim observar a participação de todos nas aulas e como estratégia de avaliação da aprendizagem. Ao final da apresentação dos jogos aplicou-se um questionário não avaliativo a fim de obter dados para se saber o entendimento dos alunos quanto à importância dos jogos didáticos para a aprendizagem dos conteúdos.

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, robertakaroline@gmail.com;

2 Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, lima.divina2@gmail.com .

Para a produção de dados, a metodologia de pesquisa usada foi a abordagem qualitativa, usando-se um questionário e uma ficha de avaliação, preenchida pela professora, uma estagiária e os componentes dos grupos que não estavam apresentando jogos, sendo envolvidos 25 alunos de cursos de licenciatura cursantes da disciplina de Didática Geral. A coleta de dados foi feita durante o desenvolvimento da disciplina e a análise dos dados, realizada através da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2016), atendendo aos seguintes passos: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A aprendizagem dos conteúdos foi crescente em relação à primeira avaliação, pois eles se esforçaram em construir e desenvolver a atividade, visto que, os discentes sabiam que seriam avaliados pelos outros grupos.

Entende-se que a formação inicial, bem como o processo de profissionalização docente, nas agências formadoras, deve ser destinada ao público-alvo como futuros professores sabendo que enfrentarão as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, sabendo que é preciso usar diferentes estratégias didáticas para contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

Durante o desenvolvimento do Estágio de Docência, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação, observou-se a falta de participação de alguns graduandos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, então, optou-se pela utilização dos jogos didáticos como processo aprendizagem dos conteúdos, sendo utilizado como estratégia de avaliação da aprendizagem.

Assim, pensando em envolver toda a turma no processo de ensino-aprendizagem, buscou-se com esta atividade contribuir para a aprendizagem significativa e inclusiva dos discentes, além de possibilitar as professoras aprender com vivências e experiências, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” (FREIRE, 2016, p. 25).

Para o alcance do objetivo proposto, o *lôcus* desse estudo foi uma turma de Licenciatura de uma Instituição Pública Federal de Ensino, cuja disciplina de Didática Geral é obrigatória para discentes do 5º período de um curso de licenciatura. Podendo-se matricular também estudantes de outras licenciaturas. Na turma trabalhada, dos 25 alunos matriculados, apenas 2 se matricularam nas vagas remanescente e eram provenientes de outras licenciaturas.

Assim, o trabalho com os jogos didáticos foi planejado, fazendo os devidos ajustes exigidos durante seu desenvolvimento. Seguiu-se a seguinte sequência: apresentação de teoria sobre os jogos, orientação para a construção dos jogos, seminário de apresentação/aplicação dos jogos, avaliação dos grupos, usando-se uma ficha de avaliação do seminário e a aplicação de um questionário para verificação do êxito e dificuldades da experiência vivenciada.

Para introduzir o conteúdo sobre jogos, inicialmente, foi feita uma aula expositiva e dialogada buscando saber sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos jogos didáticos e apresentar-lhes um pouco sobre a teoria dos jogos, partimos da história dos jogos e sua relação com a sociedade. Seguimos expondo sobre sua aplicabilidade e importância no processo de ensino-aprendizagem, dentro do contexto educativo. Dessa forma, buscamos que os discentes fossem construindo

uma base teórica sobre o assunto porque “uma teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário” (MORIN, 2000, p.29), na busca de orientar estratégias para a prática docente.

Assim, a exposição dos conteúdos baseou-se na relação entre os conhecimentos prévios dos alunos com o conteúdo acerca dos jogos didáticos, assim, os alunos narraram suas vivências anteriores em relação aos jogos a medida que refletíamos sobre a importância do uso dos jogos no ambiente escolar. Ao término da exposição dialogada, fizemos um jogo com a turma, que nomeamos de o “Bate Volta da Didática”, objetivando relacionar a teoria à prática, uma vez que

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (CANDAU; LELIS, 2001, p. 63).

Dessa forma, buscamos que a turma vivenciasse como seria a prática do jogo na sequência da explanação, pois procuramos na utilização de jogos didáticos uma forma de aproximá-los da prática, dinamizando a aula e favorecendo o processo de ensino aprendizagem de forma inclusiva. Assim, dividimos a turma ao meio e explicamos as regras: um representante de cada grupo deveria escolher entre par ou ímpar para decidir quem começaria a responder se seu grupo ou o grupo adversário.

Na sequência, o grupo que não começaria respondendo, sortearia uma pergunta, relacionada a temas trabalhados nas aulas anteriores de Didática e no conteúdo expostos sobre os jogos, para o grupo que

começaria respondendo. Se o grupo respondesse corretamente, ganharia dez pontos, caso contrário, o outro grupo teria a chance de responder, mas só ganharia metade da pontuação inicial.

Em seguida, partindo da ideia de que é preciso atuar praticamente e não somente desenvolver uma atividade teórica para que ocorra uma transformação na educação (VÁZQUEZ, 2007), buscamos que os discentes desenvolvessem sua própria prática educativa. Assim, solicitamos que a turma criasse seus próprios jogos que seriam socializados através de um seminário, o interesse da turma foi notável, pois a atividade fugia dos padrões rotineiros de apenas apresentarem seu entendimento sobre um determinado assunto de forma expositiva.

Dessa forma, dividimos a turma em grupos, contendo 4 ou 5 integrantes cada, e solicitamos para que cada grupo elaborasse um jogo, no qual considerasse um determinado tema que poderiam explorar junto a turma. Colocamos a importância do planejamento do jogo didático para todos os grupos que, segundo Flemming e Mello (2003), devem seguir algumas etapas metodológicas: objetivos, criação, confecção, adaptação, aplicação e avaliação.

Deste modo, os grupos foram planejando e construindo os jogos didáticos com nosso auxílio, sempre os orientando e questionando sobre o desenvolvimento a importância do jogo criado para a aprendizagem significativa e inclusiva. Alguns grupos, inclusive modificaram sua proposta inicial de jogo por considerarem que ele não estava adequado para o conteúdo escolhido ou para o público ao qual o aplicariam. Na sequência, cada grupo criou seu jogo e o apresentou/aplicou com os demais integrantes da turma.

Depois, de cada grupo apresentar seu jogo, os demais grupos faziam a avaliação, por meio de uma ficha, pautada nos seguintes

critérios: consistência do conteúdo, clareza e sequência na apresentação, objetividade na abordagem do tema, qualidade do material apresentado, capacidade de despertar o interesse pelo assunto, adequação ao tempo e entrosamento do grupo. Assim, cada grupo avaliou os demais grupos e o seu grupo foi avaliado pelos demais logo após sua apresentação. A avaliação foi feita desta forma, pois “traçar oportunidades de avaliação centradas no estudante é uma importante oportunidade de aprendizagem em sala de aula” (UEBE MANSUR; ALVES, 2018, p.462). Dessa forma, foi oportunizado aos alunos compreenderem questões a serem observadas na avaliação.

Após todos os grupos apresentarem e avaliarem os jogos didáticos dos colegas, complementamos a recolha de dados mediante a utilização de questionários, definidos como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Assim, um instrumento adequado para a obtenção de respostas rápidas e precisas, que podem ser respondidas em tempo favorável e sem a interferência do pesquisador.

Pela adequação do uso dos questionários, por serem úteis nas informações sobre a temática e pelo anonimato que deixa os respondentes mais livre para darem suas respostas sem receio de serem identificados, foram aplicados questionários para discentes graduandos de Licenciatura de uma turma de Didática Geral, durante a realização do Estágio de Docência.

O foco principal das questões se concentrou sobre a importância dos jogos didáticos para a aprendizagem significativa e inclusiva. Para a realização deste trabalho fizemos um recorte dos dados coletados no questionário durante o desenvolvimento do estágio, no qual

selecionamos 8 sujeitos, 6 da turma de 5º período e 2 de uma turma de 4º período de outra licenciatura, totalizando cerca de 30% da quantidade de alunos matriculados na turma.

No processo de análise dos resultados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), e os dados foram organizados em categorias, usando-se procedimentos sistemáticos e objetivos no processo de análise das comunicações das mensagens e de inferências evidenciando as finalidades da comunicação.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A aprendizagem significativa é um conceito bastante debatido nos estudos de Psicologia da Educação quando se trata de entender as funções cognitivas no processo de aprendizagem, tem como principal autor Ausubel, que nos afirma que existe uma interação entre os conhecimentos prévios do sujeito com o conteúdo exposto, possibilitando que a aprendizagem envolva um misto de significado e prazer tanto para quem ensina como para quem aprende. Assim, temos que:

À medida que o novo material aprendido é assimilado pela estrutura cognitiva, é relacionado e interage com o conteúdo relevante já estabelecido. A aquisição de novos significados é um produto dessa interação durante o tempo de retenção, os novos significados são armazenados (associados) e organizados em relação a suas ideias básicas relevantes (AUSUBEL; NOVAK, HANESIAN, 1980, p.97).

Podemos observar que a aprendizagem se torna significativa a partir das interações entre os velhos e novos conhecimentos, os

primeiros presentes na estrutura cognitiva do indivíduo, que quando reorganizados, formam um novo conteúdo que se internaliza na estrutura cognitiva, podendo-se repetir esse mesmo processo de construção de conhecimentos.

Pesquisamos o conceito da palavra “inclusiva” em alguns dicionários de grande circulação que, em sua maioria, a definiam como antônimo da palavra “exclusiva”, ou seja, “inclusiva” como significando aquilo que inclui, integra e abrange. Buscando a inclusão na perspectiva da aprendizagem significativa na formação inicial, vemos essa inclusão acontecer quando todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem participam ativamente nesse momento, ressignificando seus conhecimentos, não sendo assim excluídos do objeto de sua profissão.

Ramalho et al (2003) apresenta o Modelo Emergente de Formação (MEF) que considera três condições como básicas na atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica. Esse tríptico pode ser alcançado quando o sujeito não é excluído do processo de aprendizagem, ou seja, construindo-se profissional através de uma aprendizagem significativa e inclusiva, tendo sua formação centrada na escola que é objeto da profissão.

OS JOGOS DIDÁTICOS COMO PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

Os jogos são tão presentes no cotidiano que, provavelmente, uma criança poderia definir rapidamente o que se entende por jogo sem se distanciar muito do conceito de Huizinga (2005) que diz que o jogo é uma atividade voluntária efetivada num determinado limiar de tempo e

espaço, de acordo com regras bem definidas e obrigatórias, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria, além de uma consciência, mesmo com similitudes, de ser diferente da vida cotidiana.

Como características dos jogos apontamos as seis categorias descritas por Garris, Ahlers e Driskell (2002): fantasia, relacionando-se a simulação da vida real presente no imaginário; regras claras e objetivo a ser cumprido; estímulo a diferentes sensações; desafio para se atingir o objetivo; mistério, pois os desafios a serem enfrentados no jogo não se apresentam tão claramente; e controle, buscando atingir o objetivo do jogo através das regras e do foco.

Partindo de Callois (1990, p.80) que afirma que “o jogo é essencial à cultura”, vislumbra-se os jogos didáticos como uma importante ferramenta a fim de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, pois incitam, segundo Moyles (2002) a estimulação, interesse e motivação que são proporcionadas costumeiramente pelas situações lúdicas.

Assim, Flemming e Mello (2003) nos apontam que os jogos didáticos, importante recurso de estímulo à criatividade necessário a docência, apresentam três grupos de objetivos: relativos ao aprimoramento de atitudes dos alunos, no que se refere a disciplina, complexos, atenção e interesse, solidariedade, honestidade e lealdade; introduzir e fixar conteúdos; e motivação e desenvolvimento dos hábitos de brincar. Esses objetivos podem promover um ambiente de sala de aula diversificado, como a atual sociedade vem exigindo devido aos avanços tecnológicos, proporcionando uma aprendizagem significativa e inclusiva.

No Ensino Superior, os jogos não são utilizados com tanta frequência, pois ainda é predominante um método mais tradicional de

ensino, pois há um entendimento de que o jogo distância do trabalho. No entanto, entendemos que “entre a atividade lúdica e a atividade produtiva parece haver uma continuidade. Examiná-las em movimento evolutivo, é, pois, interessante”. (DANTAS, 2017, p.113). Assim, os jogos didáticos podem ser trabalhados desde a educação infantil até o ensino superior.

Dessa forma, demonstrando a necessidade de uma Didática do Ensino Superior, numa perspectiva multidimensional, que compreende que a mediação, ocorrida por meio da relação entre professor e alunos dentro dos contextos socio-culturais, propicia a aprendizagem, ou seja, é uma Didática que se pauta “numa pedagogia do sujeito, do diálogo, onde a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos. (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014, p. 2).

A avaliação é uma peça importante do processo de ensino-aprendizagem na qual é necessária capacidade de observação dos profissionais envolvidos, pois se deve observar gradativamente a participação e produtividade do aluno, deixando claro que nota diferencia-se de avaliação, pois, segundo Vasconcellos (2006) a avaliação é um processo exige uma reflexão crítica sobre a prática, possibilitando a verificação de avanços e dificuldades, a fim de criar formas de superar esses entraves, a nota é apenas uma exigência do sistema educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise não é determinada pela simples descrição das informações contidas nas respostas dos alunos aos questionários e a avaliação feita em sala de aula, transcendendo, assim, o conteúdo explícito. Os dados produzidos no decurso deste estudo foram

analisados e interpretados considerando as categorias temáticas mais frequentes que confluíam com o objetivo desta pesquisa.

Buscamos saber, através do questionário, se os alunos já tinham alguma experiência com o trabalho docente, mas constatamos que a grande maioria nunca trabalhou e, os poucos que já trabalharam, não o fizeram na área educacional, essa ocorrência pode ser devido a faixa etária dos alunos matriculados que se concentrava de 19 a 22 anos de idade. Pensando que:

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério. (LIMA, 2012, p. 39).

Vislumbramos que o trabalho desenvolvido com os jogos didáticos durante a disciplina de Didática permitiu que a turma conhecesse e explorasse, de forma mais prática, colaborando com sua formação enquanto futuros docentes. Visto que, os discentes foram responsáveis desde o planejamento até a aplicação dos jogos didáticos. Podendo ser observado que o grupo apresentador se preocupava com detalhes para que seu jogo fosse compreendido e o conteúdo transmitido de forma a integrar o restante da turma.

Após a realização dos jogos, o grupo apresentador era avaliado pelos demais grupos, pela professora e pela estagiária através dos seguintes critérios, que juntos totalizavam nota dez: consistência do conteúdo, clareza e sequência na apresentação, objetividade na abordagem do tema, qualidade do material apresentado, capacidade de

despertar o interesse pelo assunto, adequação ao tempo e entrosamento do grupo.

Observou-se que os grupos não optaram por dar nota máxima aos demais grupos, mas avaliaram de forma consistente, seguindo os critérios avaliativos propostos para as apresentações dos colegas, percebendo e descontando escores nos mesmos itens que as professoras, como, por exemplo, inadequação ao tempo e objetividade na abordagem do tema.

Ao perguntarmos aos discentes sobre “Qual a importância dos jogos didáticos para a aprendizagem dos conteúdos?”, muitas respostas apontavam que consideravam esse recurso como fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, pois, para eles, a assimilação do conteúdo acontecia de maneira mais leve e divertida. Assim, como os jogos didáticos sendo de “...*fácil assimilação*, ajuda o aluno a *pensar de maneira diferente*, colaborando para o seu *aprendizado de maneira significativa*” (ALUNO A, 2019). Dessa forma, observamos que o aluno em questão vê os jogos como um modelo diferente de ensino-aprendizagem.

Assim, temos que observamos a presença do paradigma emergente, onde, segundo Vieira e Moraes (2015), o docente desse paradigma cultiva uma relação que possibilite a manifestação dos afetos, sentimentos e emoções, integrando-os no processo de aprendizagem. Logo, o professor se compromete com a construção de uma relação horizontal com os alunos, na qual professor e aluno aprendem e ensinam no processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se essa consciência do papel do professor na afirmação do Aluno B que apontou o uso dos jogos didáticos como “*uma nova maneira de abordar os conteúdos, não sendo tão tradicional ou chata.*”,

ou seja, demonstrando como essa fuga do tradicionalismo possibilita uma aprendizagem que “proporciona uma *maior interação do aluno com a aula e desperta o interesse dele sobre o conteúdo*” (ALUNO C, 2019). Assim, verificamos que os discentes têm a consciência de que o processo de ensino-aprendizagem envolve a participação de todos e que, para que ele ocorra significativamente pode provocar o interesse pelo conteúdo a ser aprendido.

O aluno D (2019) diz que “quando o conteúdo toma a forma de *atividade lúdica*, essa *proporciona* uma maneira mais *interativa e divertida de aprendizado*, além de *promover uma aprendizagem significativa*”, ou seja, situando os alunos ludicamente no contexto de suas profissões como o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura, em seu art. 12º que “questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;” (BRASIL, 2015).

O aluno E coloca que os jogos didáticos como “uma forma *mais fácil* para a *compreensão de textos ou assuntos e instiga a criatividade*”. Dessa forma, percebemos um maior envolvimento da turma, uma vez que “os alunos criativos tendem a ser mais questionadores, automotivados, persistentes e determinados a debater novas formas de pensar e fazer” (FERREIRA; REZENDE, 2013, p. 22), corroborando com os objetivos dos jogos apontados por Flemming e Mello (2003) de fixação de conteúdos e desenvolvimento dos hábitos de brincar.

Esse brincar é lembrado pelo Aluno F, sem distanciá-lo da compreensão do conteúdo, quando afirma que os jogos didáticos “*facilitam o entendimento da matéria*, pois ao mesmo tempo em que eles *brincam*, os alunos podem *aprender de forma eficaz*.” Essa eficiência

poderia ser traduzida como efetivação do conhecimento, que, para nós, se caracteriza como a relação entre o conteúdo aprendido e a realidade na qual o sujeito está inserido, constituindo assim a aprendizagem significativa.

O Aluno G afirmou que “os jogos são importantes, pois além de proporcionar um *momento de divertimento e trabalho em grupo* entre os alunos, também *ajudam a fixar os conteúdos* que são passados em sala”, assim vemos que os alunos percebem a importância de todos participarem dos momentos de aprendizagem, pois eles aprendem significativa e inclusivamente.

Os alunos trouxeram mais para a realidade de aprendizagem deles, também conseguiram correlacionar com a atuação profissional ao pensarem os jogos didáticos como uma ferramenta que “servem de *subsídios para os profissionais* que desejam abordar determinada temática a fim de obter um *melhor resultado e aproveitamento* por parte dos alunos dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos.” Essa ferramenta pode ser avaliada algo que possibilite ao professor “assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa” (RAMALHO et al, 2003, p. 23), ou seja, contribua na formação docente do graduando através da aprendizagem significativa e inclusiva.

Assim, observamos que a maior parte das respostas remetem a facilidade como o conteúdo é aprendido através do uso dos jogos didáticos, demonstrando que sua aplicação foi bem aceita pelo grupo e o trabalho se desenvolveu de forma leve e dinâmico, não se constituindo como uma forma tradicional de se conduzir o processo de ensino-aprendizagem e na qual a avaliação acontece de maneira natural e

gradual que possibilita que, não só o professor, mas, o aluno avaliem as aprendizagens envolvidas nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos didáticos contribuíram para a aprendizagem significativa inclusiva da turma, visto que, quando recorremos a esse recurso, observamos um avanço substancial no desenvolvimento da turma, assim como o comprometimento e participação de todos os graduandos em todo o processo de planejamento e aplicação dos jogos.

Assim, consideramos que o jogo, em meio a ludicidade que a ele é inerente, é um importante recurso pedagógico que possibilita a aprendizagem significativa e inclusiva, uma vez que se utiliza dos conhecimentos e vivências prévias dos alunos integrando todos no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser considerado também como um importante recurso avaliativo, pois através dele podem ser observados, gradualmente, a aprendizagem dos alunos.

Além de, para os alunos, a experiência de planejar, confeccionar e aplicar os jogos didáticos possibilitou a iniciação a docência, pois os licenciandos aplicaram seus conhecimentos específicos concomitante com a prática pedagógica e os conhecimentos didáticos com o propósito de elaborar um recurso didático que facilite a aprendizagem de seus “alunos”. Assim, o graduando pode pensar no desenvolvimento de seus futuros alunos e se desenvolver como futuro docente.

Portanto, os dados desse estudo nos possibilitam afirmar que os jogos didáticos como dispositivo avaliativo contribuíram para uma aprendizagem significativa e inclusiva, sendo uma ferramenta de suma

importância para tornar o processo de ensino-aprendizagem prazeroso e promover a inserção do discente no contexto da formação inicial.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.
- CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- FERREIRA, J. F.; REZENDE, D.V. Objetos de Aprendizagem: criatividade aplicada aos processos educativos. In: UNBRICHT, V. R.; VANZIN, T.; SILVA, A. R. L.; BATISTA, C. R.(org.). **Contribuições da criatividade e diferentes áreas de conhecimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013.
- FLEMMING, Diva M.; MELLO, Ana Cláudia C. **Criatividade e Jogos Didáticos**. São José: Ed. Saint Germain, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GARRY, R.; AHLERS, R.; DRISKELL, J. E. Games, motivation, and learning: a research and practice model. IN: **Simulation & Gaming**, (vol. 33, n. 4, pp. 441-467) (2002, dez.).
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. rev. São Paulo: Atlas, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi. **Didática multidimensional**: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. Fortaleza, XVII ENDIPE 2014, Livro 4, p. 1 a 17.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

UEBE MANSUR, Andre F.; ALVES, Anabela C. A importância da avaliação por pares e autoavaliação em ABP aplicada a um curso de Administração. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 456-473, maio 2018.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2006.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia de práxis**. 1.ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIEIRA, A. J. H.; MORAES, M. C. **A Docência no Paradigma Educacional Emergente**. In: EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015.

10

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO APRENDIZ ADULTO: QUAIS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA?

Joselma Ferreira Lima e Silva

Lindalva Gomes da Silva

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a discussão em torno da formação do(a) professor(a) de Matemática aponta a necessidade de se pensá-la em uma ampla dimensão, considerando dentre outros aspectos, a ausência de aspectos que promovam a imersão cultural, social e política do(a) professor(a) no mundo, que destaquem como centro dos estudos a sua aprendizagem no contexto de formação continuada.

É indiscutível que, além de mudanças efetivas nos cursos de formação inicial, constitui-se emergente estabelecer programas de formação continuada para os(as) professores(as), de modo que sejam construídas novas experiências e reflexões sobre as formas mais exitosas de ensinar e aprender Matemática. Ensinar Matemática objetivando possibilitar aos educandos uma apropriação da linguagem das ciências naturais e sociais, visando levá-los a descrever diversos fenômenos e aprender a utilizar conceitos e procedimentos matemáticos, e para o exercício da cidadania, pressupõe uma maior atenção à aprendizagem do(a) adulto(a) professor(a), frente a esses e outros desafios que lhes são postos.

Destacar em nossas pesquisas o processo de aprendizagem do(a) professor(a) de Matemática justifica-se, além de outros motivos, por percebemos que não poucos são “herdeiros diretos do autoritarismo” que muitos de seus mestres adquiriram no tempo de formação, e um número expressivo que repete em suas aulas características semelhantes as que desenvolveram durante sua formação. Bem como, se refletirmos acerca da relação teoria e prática na ação docente as pesquisas mostram que em geral o(a) professor(a) de Matemática ensina da maneira como lhe foi ensinado, em consequência, mantendo o grande distanciamento entre elementos teóricos e as experiências práticas.

Nessa direção, torna-se essencial, em se tratando de adultos, levar em conta a subjetividade e a atribuição de sentido e significado de cada aprendiz pode conduzir o processo de construção de conhecimento a vários caminhos e a vários resultados, fazendo com que o ensino não tome forma linear (PLACCO; SOUZA, 2015).

Logo, destacamos como problema de pesquisa: como se constituem os processos de aprendizagem do(a) adulto(a) professor(a) de Matemática do 6º ano, em contextos de formação continuada? Compreendemos, portanto, um questionamento nodal, e mobilizador de outras questões que nortearam a investigação, a saber: Qual a melhor maneira de o(a) professor(a) aprender na formação continuada? O que facilita e o que dificulta a aprendizagem no contexto da formação? Quais as principais aprendizagens que o(a) professor(a) de Matemática considera que teve na formação continuada nas quais participou e que são fundamentais para a sua vida? Quando é que o(a) professor(a) de Matemática do 6º ano considera que aprendeu algo na formação continuada?

Nosso objetivo geral é compreender como se constituem os processos de aprendizagem do(a) adulto(a) professor(a) de Matemática do 6º ano em contextos de formação continuada. Concebemos que um olhar investigativo sobre os processos de aprendizagem do(a) professor(a) de Matemática é importante para compreendermos quais demandas emergem, e pensar sobre as situações mobilizadoras das ações efetivamente formativas, que considerem as necessidades, expectativas, e questionamentos, que partam da observação desse(a) professor(a) frente à sua realidade, e possam levá-los às reflexões sobre as práticas, e à busca por novos conhecimentos que fundamentam as ações e mobilizam projetos de futuro.

CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TUDO É FORMAÇÃO?

Para produzir discussões teóricas partindo de algumas concepções sobre formação de professores(as) emergiu inquietamente a indagação: “Tudo é formação?” (SILVA; NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS, 2014, p.03). Além de tentar estabelecer uma associação entre o conceito de formação de professores(as) em Garcia (1999) e André (2009), Gatti (2010), Silva, Nóbrega-Therrien, Farias (2014), pensamos ser uma questão que nos provoca e convida a reflexões mais aprofundadas. Silva, Nóbrega-Therrien e Farias (2014, p. 06) afirmam que “o desafio está posto, afinal, se ampliou significativamente a produção sobre a formação de professores, ensejando um número expressivo de estudos sobre os mais diversos aspectos em torno do tema e enfoques variados”.

Percebemos ser crucial, que de igual modo, se façam pesquisas sobre a prática pedagógica dos(as) formadores(as) de professores(as), tanto quanto sobre a prática do(a) professor(a), as crenças e concepções

que fundamentam essas práticas. Garcia (1999) aponta a formação como uma área de conhecimento e investigação, “[...] que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p.26).

Torna-se essencial conceber que o(a) professor(a) de Matemática precisa participar da tomada de decisão sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem. É importante inquirirmos, de que lugar se fala de formação, haja vista que ‘a ideia de formação perpassa por muitos lugares’, mas ela é especializada, peculiar, intencional, sobretudo, formal, considerando que implica ao professor(a) aprender saberes próprios ao exercício docente. Nesse sentido, Garcia (1999, p.24-26) propõe cinco indicadores para atestar a delimitação do campo de formação de professores(as):

[...] existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Corroborando dessa concepção, Gatti (2010) concebe a formação de professores(as) como um processo contínuo, institucionalizado, dependente de um conjunto de variáveis, que requer a racionalização de conhecimentos e habilidades para a construção de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, e deve “provocar equilíbrio teórico-prático agregando conhecimentos necessários em seus fundamentos,

trazendo mediações, elementos didáticos, e de caráter interdisciplinar” (GATTI, 2010, p. 1375).

Todavia, é perceptível que qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores(as) “esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases” (GATTI, 2010, p. 1359). Segundo André (2009), a formação de professores(as) deve ser concebida num contexto processual, pois implica continuidade, desenvolvimento, profissionalização, rigorosidade, que requer reflexividade, flexibilidade, considerando sua complexidade.

E, mediante os resultados de sua pesquisa¹, os temas que parecem emergentes para os próximos anos são: “a formação de professores de cursos superiores, condições de trabalho, principalmente questões sobre a saúde dos docentes, o uso de tecnologias educacionais e a educação à distância na formação de professores” (ANDRÉ, 2009, p. 50).

Em Garcia (1999), André (2009), Gatti (2010), Silva, Nóbrega-Therrien, Farias (2014), dentre outros, percebe-se ser consensual tratar-se de uma área do conhecimento e de investigação, na qual emergem contínuas e novas demandas provocadas pelas mudanças em diversos contextos políticos, econômicos, social, organizativos e científicos da área educacional. A partir dessas concepções, pesquisas e perspectivas, evidencia-se surgirem novas inquietações emergidas das seguintes palavras-chave no aporte teórico analisado: (a) As pesquisas apontam lacunas; (b) muitos temas silenciados; (c) redundâncias; (d) omissões; (e)

¹ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. Formação docente - Revista Brasileira de formação de professores, 01 (01), p.41-56, 2009.

modismos; (f) fragilidades teóricas e metodológicas; (g) baixo nível de conclusão nos cursos; (h) fragmentação; (i) descontinuidade; (j) desintegração; (k) descontextualizações; (l) desequilíbrio teoria-prática; (m) insuficiência formativa. Nesse ínterim, prosseguimos pensando sobre a formação continuada, essencialmente destacando reflexões sobre as demandas de aprendizagem do(a) adulto (a) professor(a) de Matemática, enquanto ator/autor/sujeito de sua formação.

APRENDIZAGEM DO(A) ADULTO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é aqui definida como um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens (CHRISTOPHER DAY, 2001) que deve propiciar ao professor(a) a oportunidade de ser ator/autor/sujeito de sua formação, capaz de rever e refletir sobre sua prática, e a aprendizagem dos(as) alunos(as), pois são fundamentais para a reconstrução do seu fazer pedagógico, de modo a promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Uma formação continuada que os(as) oriente para um movimento em que possa se apropriar do seu modo de aprender, mediado muitas vezes, pela experiência (analisada), pelo contato com outros docentes, e pela reflexão sobre outras linguagens.

Entendemos que estudar sobre a aprendizagem do(a) adulto(a) professor(a) de Matemática, nos instiga à reflexão: Mas que modos de aprender queremos evidenciar ao abordar a aprendizagem desse(a) adulto(a) professor(a)? Uma aprendizagem assumida como “resultado da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 17).

É importante atentarmos para a qualidade e o nível das formações continuadas, também para o modismo que se percebe, pois se mostram, na sua grande maioria, definido pela ênfase no conhecimento experimental, que por sua vez acabam por contribuir para o desenvolvimento de ideologias instrumentalistas que enfatizam uma abordagem técnica, quer pelos responsáveis e formadores, quer pelos que “consomem” a formação.

[...] Em vez de promover o desenvolvimento de práticos reflexivos, capazes de entender, questionar e transformar a sua prática, a formação contínua, na sua forma actual, encoraja o desenvolvimento de professores que vêm o seu mundo em termos de objetivos instrumentais, que podem ser alcançados através de receitas práticas do tipo experimentar e ver legitimadas por experiências não analisadas ou pela aceitação acrítica de resultados de investigação. (SANCHS; LOGAN, 1990, p. 479)

As disposições e agendas de aprendizagem dos(as) próprios(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) podem não coincidir com a dos responsáveis pela formação, sendo necessário avançar numa direção convergente, entendendo se tratar de aprendizagens específicas e peculiares, logo, teorias apontam que o adulto aprende não apenas no individual, mas em contexto que envolve o coletivo, além de tratar-se de um fenômeno complexo e multifacetado (KNOLES, HOLTON III, SWANSON, 2011).

Será que o(a) professor(a) de Matemática sabe o objetivo de sua aprendizagem e de sua formação continuada? Existem elementos que ele(a) precisa saber *para que* e *porque* vai aprender. Trata-se de um fenômeno da aprendizagem de adultos compreendida como um constante movimento espiral de crescimento que pressupõe, para Knoles, Holton III e Swanson (2011), seis princípios andragógicos: a

necessidade do aprendiz de saber; o autoconceito do aprendiz; a experiência anterior do aprendiz; a prontidão para aprender; a orientação para a aprendizagem e a motivação para aprender.

As pesquisas² de Placco e Souza (2015) vêm mostrando que o adulto aprende no confronto de ideias, experimentando, acertando e errando, ouvindo experiências de outros adultos, recorrendo à memória do que conhece e vivência, estudando teorias, questionando e clareando posições, dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma, exercitando e refletindo sobre a prática, acumulando ideias e testando-as, pesquisando, principalmente, refletindo sobre o seu próprio modo de aprender.

No caso do(as) professores(as) de Matemática, acreditamos de igual modo, que seja importante a preparação para as situações de ensino e aprendizagem que estão por vir, sendo essencial que suas necessidades e anseios de formação sejam percebidas e consideradas, que a escola e seus indivíduos se tornem mutuamente complementares, num processo ativo, que o permita analisar, sintetizar, problematizar para avaliar e compreender.

Acredita-se que as experiências inovadoras que situem o ensino/aprendizagem participativo, com novas alternativas para aprender, mais operativa, não baseada em um modelo de treinamento, mas, dialógica, menos individualista e funcionalista podem trazer muitas contribuições ao adulto-professor-aprendiz. Nessa direção, João Formosinho (2009, p. 226) endossa como fundamental uma formação contínua de professores como educação de adultos, pois mediante “a complexidade do ato educativo, quer referindo-se a crianças, quer

² PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

referindo-se a adultos, requer o conhecimento das fontes plurais que o fundamental”.

METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa (CRESWELL; CLARK, 2013) que problematizou: como se constituem os processos de aprendizagem do(a) adulto(a) professor(a) de Matemática do 6º ano, em contextos de formação continuada? Foram colaboradores treze professores(as) de Matemática do 6º ano, que já atuam de 05 a 25 anos na Educação Básica, trabalhando em dois turnos e em tempo integral, em Escolas Públicas de Piripiri - PI. Todos(as) possuem outra formação inicial (Educação Física, História, Física, Pedagogia, Ciências da Computação, Bacharelado em Direito), sendo a Matemática, para a maioria, seu segundo Curso.

Priorizamos como partícipes aqueles(as) que tivessem vivenciado recentemente uma formação continuada promovida pelas Secretarias de Educação, ou por outros meios. Assim, foi possível destacar, segundo os(as) colaboradores(as): o PNAIC, o PARFOR, Palestras no âmbito dos Programas Cooperjovem e Projovem Campo-Saberes da Terra, Curso de Especialização, cursos ofertados pelo FNDE e pela SEDUC-PI.

A produção de dados foi gerada a partir de questionários semiestruturados, nos quais procuramos estruturar em cinco pontos importantes: (1) a maneira como aprende; (2) o que dificulta aprender; (3) o que facilita aprender; (4) principais aprendizagens; (5) quando aprende. Os partícipes desta pesquisa foram caracterizados por nomes de pensadores(as) e estudiosos(as) que marcaram a História da

Matemática (Euclides, Arquimedes, Galois, Gauss, Euler, Agnesi, Germain, Somerville, Hipatia, Robinson, Noether, Lovelace e Crotona).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente os(as) professores destacam que a melhor maneira de aprender em momentos de formação continuada seria por meio da *“escuta e colaboração, ouvindo os amigos, na troca de experiências, na partilha de saberes em espaços de formação mútua, bem como, em círculos de conversas (Euclides, Arquimedes, Galois)”*. Nesse conjunto de características aponta também como outras formas de aprendizagem a *“aplicação da teoria na prática, diminuindo o distanciamento entre teoria e prática, de forma dinâmica e demonstrativa, que possibilitem estudar e debater sobre conteúdos Pedagógicos que oportunizam a relação teoria e prática, e ainda transformar a teoria no campo da prática, e pode ser por meio de oficinas e workshop”* (Gauss, Euler, Agnesi, Germain).

Existe um conjunto de características relacionadas à formação continuada dos(as) professores(as) de Matemática que deveria ser considerado, como por exemplo, o clima de colaboração entre ele(as), e, com outros docentes, sem grandes resistências, onde também possam participar tanto do planejamento da formação, quanto da sua execução e avaliação, bem como introduzir certas formas de trabalho na sala de aula, apoiados por seus pares e na relação próxima entre teoria e prática. A noção de colaboração que destacamos é reforçada em Magalhães (2007, p. 70) ao afirmar que se trata de “[...] colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino-aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática”.

Como se percebe, os projetos e ações colaborativas adquirem importante dimensão no âmbito da formação continuada do(a) professor(a) de Matemática, por representar um espaço de abertura ao diálogo, para o autoconhecimento e de criticidade dos diferentes modos de ser profissional, de pensar e agir, na relação com outros, considerando que cada vez mais se torna essencial “abandonar o individualismo docente, a fim de chegar ao trabalho colaborativo” (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

Seria preciso repensar a metodologia formadora a partir de modalidades e estratégias de formação organizadas sobre a base do trabalho em grupo, centrando-se em uma perspectiva colaborativa, para assim chegar à solução de situações problemas que insistentemente perduram nas aulas de matemática. A análise das questões problemáticas, inclusive àquelas que se referem à relação de distanciamento entre a teoria e prática, não no sentido de “procurar os culpados”, mas de levar os(as) professores(as) a desenvolverem novas formas de compreensão, à capacidade de formularem questões válidas sobre a sua prática.

Nesse contexto, percebe-se que vem ganhando força a formação continuada na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Todavia, Pimenta e Ghedin (2012, p.28) apontam que “o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”.

Em se tratando do aspecto, *o que dificulta a aprendizagem durante a formação continuada*, os(as) professores(as) de Matemática indicam que “sempre são as palestras sem muita dinâmica, muita teoria, inclusive com textos extensos demais e pouca demonstração, o próprio tempo mal

planejado de formação, que em alguns cursos são horas de palestras infundáveis com muita teoria e pouca relação com a prática” (Germain, Somerville, Hipatia, Robinson). Denunciam que

[...] a forma de repassar o conteúdo e a falta de recursos para implemento das atividades, acentuam o deslocamento da realidade que prejudica a formação, pois o professor já vem de uma rotina árdua, e pra completar ainda tem o choque de horário da formação continuada com as próprias atividades docentes na escola. [...] O tempo não é otimizado para favorecer nossos estudos, sem falar na grade curricular. [...] Acho que os formadores pecam por não ensinarem novos métodos pra a gente ensinar (Noether, Lovelace e Crotona).

Sob essa perspectiva, muitos elementos que limitam a aprendizagem do(a) professor(a) são acentuados pelos partícipes: os conteúdos das formações, o tempo, os métodos, a didática do(a) formador(a) e suas metodologias. Esses pontos precisam ser sistematicamente fundamentados e reavaliados, pois toda ação educativa é estruturada e sustentada por alguma racionalidade, e os saberes diversos que sustentam uma decisão de prática ou que servem para justificar uma intervenção educativa são articulados pelo(a) professor(a) que de alguma forma sabe justificá-la (THERRIEN, 2006).

De acordo com os posicionamentos dos(as) professores(as) de Matemática sobre o que facilita seu processo de aprendizagem durante a formação, é dado destaque e ênfase novamente ao formador(a), às metodologias aplicadas, recursos, sobre a possibilidade de aplicação do que se aprende nesses momentos, a cooperação entre os pares. Para os(as) professores(as) é preciso pensar e planejar

[...] cursos voltados à metodologia da matemática, e que seja realmente aproveitável. Numa formação dinâmica e atrativa, com encontros bem planejados, com mediadores capacitados e com práticas palpáveis de atuação para os docentes implementarem em sala de aula. Um encontro democrático e crítico, por meio de palestras e debates. A existência de materiais concretos para confeccionar nossos materiais. Certamente aprendemos quando recebemos a força que dos nossos professores formadores. E quando esses são bons professores formadores. O papel do professor formador, inovador e reflexivo, motiva-nos a permanecer em formação constante, facilitando assim a nossa aprendizagem. O que facilita também é quando a formação é feita em espaços destinados especialmente para esses fins. Espaços externos da escola, em tempos que divergem do efetivo trabalho do professor (Euclides, Arquimedes, Galois, Gauss, Euler, Agnesi, Germain, Somerville, Hipatia, Robinson, Noether, Lovelace e Crotona).

É necessário mostrar que a imersão crítica, que se deseja presente nesses momentos formativos, e se mostra na fala dos(as) participantes, deve ser resultado de uma intencionalidade articulada, volitivamente disposta, a fim de conhecer-transformar a realidade. Apontaram de forma unânime que realmente aprenderam e aprendem durante as formações quando conseguem *“levar o que se ensina para a prática em sala de aula, ao possibilitar que ocorram várias formas de aplicação na prática das aulas, ao desenvolver a capacidade de compartilhar o que se aprendeu, bem como, quando a capacitação trouxe exemplos reais de acontecimentos de sala de aula com possíveis vias de atuação, diante dos problemas educacionais, associando teoria e prática a partir das novas descobertas”* (Euclides, Arquimedes, Galois, Gauss, Euler, Agnesi).

É nesse sentido que é preciso propiciar uma compreensão científica, filosófica, à construção do pensamento, para provocar a resignificação de seu pensar e agir de tal forma que a aprendizagem se

construa de maneira significativa, crítica, criativa e duradoura. Assim, o(a) professor(a) de Matemática aprende quando na formação lhes propiciam

[...] metodologias que avaliam a aprendizagem, por meio de novos métodos de ensino, sendo essencial ter empatia com o formador. Nas vivências que são compartilhadas com os colegas, e, nas abordagens de temas atuais e condizentes com a realidade dos nossos alunos e professores. De forma lúdica, mas também, nos momentos de estudos sobre a reflexão da relação teoria e prática pedagógica, considerando a reflexão sobre a prática pedagógica, visão inovadora que rompe com a separação entre Matemática e Pedagogia, com vistas às soluções de problemas do contexto. Trabalho em grupo, comprometimento e disciplina na obtenção do resultado (Euclides, Arquimedes, Galois, Gauss, Euler, Agnesi, Germain, Somerville, Hipatia, Robinson, Noether, Lovelace e Crotona).

Deve-se incluir sua historicidade e imersão na cultura e sociedade, sua relação com as demais ciências, não sendo possível admitir o “isolamento” da Matemática de outras áreas, tão pouco podemos desvincular a atuação desse professor-aprendiz das práticas docentes em parceria (PAIVA; NACARATO, 2013).

CONCLUSÕES

Os(as) professores(as) de Matemática revelam barreiras que precisam ser superadas no seu processo de aprendizagem em momentos de formação continuada, as quais se podem resumir sob quatro perspectivas: a carência de planejamento das ações formativas centradas nas suas reais necessidades; o distanciamento e ausência de aplicabilidade entre teoria e prática; a falta de metodologias e recursos que culminem em colaboração, diálogo e reflexão; e, a formação do

formador, haja vista se constituir uma desmotivação para a aprendizagem.

A formação numa abordagem colaborativa e a preocupação sobre a relação teoria e prática estiveram como eixo central nas falas dos docentes, o que nos permite refletir sobre a necessidade de concebê-los não como objetos, mas indivíduos, atores e autores de sua própria formação continuada. Não se trata de apenas ensinar o(a) professor(a), mas, é ir além, pois demandam pela criação de condições para que possam aprender, e nesse sentido, as formações precisam deixar de ser um espaço “de reciclar” e “atualizar” professores(as) de Matemática, e passar a um campo fértil de colaboração mútua com possibilidades educativas, de aprendizagem e formação, a partir da ruptura com a padronização, o predomínio das teorias, e a descontextualização.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. *Formação docente - Revista Brasileira de formação de professores*, 01 (01), p.41-56, 2009.
- FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999 (Capítulo 1). Disponível no link: https://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_para_uma_mudan%C3%A7a_educativa. Acessado em 11/04/2016.
- GATTI, 2010. *Formação de professores no Brasil: características e problema*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GHEDIN, Evandro, oliveira, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. Ação colaborativa na formação do professor como pesquisador. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente**. São Paulo: Doctor, 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

NACARATO, Aldair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Produções sobre a formação de professores no EPENN: análise do período 2003-2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. Pesquisas em Educação nas Regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas. Recife: Editora UFPE, 2014, p. 127-152.

THERRIEN, J. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. Educativa. V.9.no.1, 2006. p.67-81.

THERRIEN, Jacques. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: Alencastro, Ilma Veiga (org). **Didática e docência na educação superior** – implicações para a formação de professores. Campinas, Papirus, 2012, p. 109-132.

11

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

José Gomes Santana

Francisco Renato Lima

Keylla Maria de Sá Urtiga Aita

Aline Montenegro Leal Silva

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A velocidade tecnológica, quando urdida em estrutura dinâmica universal, cria, como que de forma endogenamente autônoma, a partir das pressões materiais, simbólicas e imaginárias da organização do trabalho e do lazer, as suas próprias demandas recorrentes. A nova lógica da desigualdade gira em torno do imperativo da *dromoaptidão propriamente cibercultural* [...] como capital simbólico necessário para a manifestação individual, grupal, empresarial e institucional no social em rede.

(TRIVINHO, 2005, p. 72) (Grifos no original)

Os recursos tecnológicos digitais, sem dúvidas, têm uma grande importância para a sociedade, haja vista, a dinâmica no processo de circulação de informações nas variadas esferas de interação humana, conforme aprofundado por Trivinho (2005), em proporções mais macro e filosóficas, na epígrafe. Os usos dessas tecnologias são aplicados nos mais diversos setores sociais, de modo que a criação de novos¹ recursos

¹ Importante frisar a consciência em torno da utilização do termo 'novos/novas'. Existe uma pulverização quanto a seu uso, gerando críticas em relação ao que poderia, de fato, ser chamado de 'novo/nova' hoje, quando se vive aligeiradas mudanças sociais, provocadas pelo processo de globalização e pela

tecnológicos digitais ou mesmo o aprimoramento dos existentes propiciam diferentes formas de comodidade aos usuários, especialmente, no cenário educacional, relativo às questões de comunicação a distância, de modo *on-line*, digital, virtual e midiático, em formato síncrono ou assíncrono.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar a utilização de recursos tecnológicos digitais nas práticas de ensino e aprendizagem do componente curricular Matemática na 3ª série do Ensino Médio, com foco nas perspectivas, nos desafios e nas possíveis resistências quanto ao uso desses recursos, a partir das percepções de três agentes escolares: o coordenador pedagógico da escola, um professor de Matemática e quatro alunos que cursam a 3ª série do Ensino Médio.

A proposta, emoldurada a partir desse objetivo, levou a uma inquietação e, ao mesmo tempo, a uma mobilização e a uma movimentação em torno da análise de referenciais teóricos e de práticas contextualizadas, a fim de conhecer melhor um cenário de ensino e aprendizagem escolar no atual contexto. Essa iniciativa ancorou-se em Rüdiger (2013, p. 12), quando destaca que “as transformações provocadas pela tecnociência moderna acabaram, com o tempo, extrapolando o registro das atividades produtivas e, assim, começaram a influir na existência cotidiana”, interferindo no modo de pensar, agir, construir,

influência das tecnologias digitais e midiáticas. De fato, quais parâmetros poderiam ser definidos para a utilização do termo ‘novo/nova’ na efemeridade dos tempos pós-modernos? Lima (2019, p. 47) pontua que se vive em um cenário de “mescla de configurações” as quais “dão o tom a uma **pós-modernidade fragmentada**, marcada por discursos móveis e cambaleantes” (Grifos do autor). Para o autor, “esse cenário impõe a necessidade de redefinição, revisão e substituição dos modelos convencionais de organização das práticas de ensino. Uma proposta de ensino que traga à baila o reconhecimento e a valorização dessa verdadeira mudança global deve começar pela descristalização dos moldes estruturalistas do ensino e adoção de uma concepção sociointeracionista e dialogal em suas práticas” (LIMA, 2020, p. 266). Para um mapeamento mais detalhado da questão, ver: Silva e Lima (2018), os estudos reunidos em Silva e Lima (2020) e Siqueira *et al.* (2022).

transformar e mediar o conhecimento², interferindo diretamente nas práticas de ensino e aprendizagem escolar.

De acordo com Henz (2008), atualmente, muitas pessoas, ainda cultivam muitos receios quanto ao uso de certas tecnologias, seja por medo de cometer erros, seja por não saber como lidar com “diferentes” artefatos, como: câmeras digitais, computador, telefone celular, entre outros recursos, que estão cada vez mais sofisticados, causando, inclusive, um impacto, de modo que muitas pessoas sentem medo de manuseá-los, pensando que podem estragar ou danificar algo. Esse medo não é diferente quando se refere especificamente aos professores com relação ao uso das tecnologias, pois esses não se sentem preparados e nem motivados, devido ao fato de não possuírem a formação adequada para lidar com esses instrumentos. Esse fato pode gerar resistências docentes quanto ao uso desses recursos, tal como explorado em Lima e Silva (2015, p. 1200), quando dizem que “o professor ainda apresenta resistências no uso das tecnologias em sala de aula, embora seja inevitável a sua expansiva inserção em nossas vidas”, o que requer a adoção de uma pedagogia do pensar à luz dos letramentos digital, tecnológico e midiático, nas diversas esferas de atuação humana.

Segundo Lima, Andrade e Damasceno (2017, p. 04), a questão torna-se preocupante, quando, na prática, ainda se depara com “a resistência por parte de profissionais que se encontram inseridos num mundo de práticas pedagógicas tradicionais não permitindo a facilidade na luta

² No conjunto das variadas denominações utilizadas para predicar esse cenário da nova revolução tecnológica, sobretudo, a partir do final do século XX e início do século XXI, encontra-se, na literatura, uma diversidade de terminologias. Por exemplo, Manuel Castells (2003, 2011) denominou ‘Revolução das Novas Tecnologias da Informação’ ou ‘Era da Informação’; Nicholas Negroponte (1995) chamou-a ‘Revolução Digital’; Jean Lojkin (1999) classificou-a como ‘Revolução Informacional’; e Jeremy Rifkin (2000) apontou como a ‘Era do Acesso’; já Sérgio Amadeu da Silveira (2004) denomina, basicamente, de ‘Tecnologia da Informação’.

pela mudança no processo de normalização das novas tecnologias na educação”. Esse é um quadro sintomático da gravidade do problema, uma vez que é inevitável a presença massiva dos recursos tecnológicos, frutos da cultura do digital, do midiático, do virtual e do contexto pós-moderno nos contextos de ensino e aprendizagem escolar.

Do ponto de vista metodológico, a discussão parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza exploratória e explicativa, realizada por meio dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Sobre esta, detalha-se no próximo tópico. Já a contribuição da pesquisa bibliográfica ficará evidente na construção do tópico posterior, no qual discute-se sobre os recursos tecnológicos digitais no ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Médio, enquanto mecanismos de auxílio ao trabalho docente, pontuando as perspectivas, os desafios e as possíveis resistências quanto a utilização de tais recursos no contexto escolar. No quarto tópico, arvora-se às análises dos dados coletados na pesquisa de campo. E, em seguida, traz-se as considerações finais do estudo.

2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

O momento atual é marcado por uma pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2), que gerou uma infecção respiratória aguda, a Covid-19, que já vitimou fatalmente milhões de pessoas no mundo. Entender esse momento e contexto ajuda a justificar e a emoldurar a proposta de construção metodológica da pesquisa que gerou este estudo. Nesse cenário, ficou evidente a importância do uso de recursos tecnológicos (digitais, midiáticos e virtuais) no ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Médio, em especial na 3ª série, haja vista ser

o último ano da Educação Básica, quando o aluno deve estar bem-preparado para a realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares. Diante da emergência do cenário catastrófico, as escolas públicas e particulares de ensino regular tiveram que se adequar a esse novo formato/modo de ensinar, fazendo o uso de recursos tecnológicos digitais existentes, ou mesmo vieram a adquirir tais recursos.

A partir disso, delineiam-se as demais etapas de construção metodológica da pesquisa. Quanto à abordagem, constitui-se de uma pesquisa qualitativa, cuja concretização de seu processo investigativo tem como uma das características principais, a imersão do investigador no mundo dos sujeitos observados, com o propósito de compreender as situações e conhecer a realidade em que estão inseridos (MINAYO, 2013). Nesse sentido, “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” e, assim, propõe “a indagação e construção da realidade” como “atividade básica da Ciência” (MINAYO, 2013, p. 16).

Quanto aos objetivos, constitui-se de uma pesquisa de natureza exploratória e explicativa, visto que busca descrever e elucidar as características e os fenômenos específicos do problema e do objeto de estudo, com base nas teorias, as quais servem de baldrame teórico para balizar os achados da pesquisa de campo (GIL, 2018).

Quanto aos procedimentos técnicos, recorreu-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A construção teórica foi realizada a partir das leituras de: Araújo e Santos (2014), Bettega (2010), Brito e Purificação (2011), Castells (2003, 2011), Fiorentini e Lorenzato (2006), Presnky (2001), Perrenoud (2000), Preiner (2008), Valente (2008), entre outros.

A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada no período entre os dias 19 e 23 de novembro de 2020, no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Helvídio Nunes, localizado na Rua Magalhães Filho, nº 2020, bairro: Marquês de Paranaguá, Teresina (PI). Inicialmente, para a realização da pesquisa de campo, foi necessário o contato com o coordenador pedagógico da escola, por meio de ligação telefônica e/ou através de mensagens via *WhatsApp* (FERREIRA; BARROSO, 2022; MARQUES, 2022; SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020), a fim de conseguir a autorização para a realização da pesquisa³.

Utilizou-se para coleta de dados, questionários (GIL, 2018), com questões específicas direcionadas ao levantamento de informações junto aos três grupos de sujeitos da pesquisa: i) o coordenador pedagógico da escola, ii) um professor que leciona o componente curricular Matemática na 3ª série do Ensino Médio; e iii) e alunos nessa mesma série, a fim de obter dados, que, posteriormente, foram analisadas e, conseqüentemente, discutidos.

Considerando as particularidades dos três grupos de sujeitos investigados, buscou-se, no questionário, formular questões bem específicas e atinentes à natureza do conhecimento que possuem sobre o tema em estudo. No geral, todos contribuíram com informações pertinentes ao contexto da pesquisa e necessárias para que se obtivesse dados para análise. Foram elaborados três questionários, cada um contendo cinco questões: um para o coordenador pedagógico de escola, outro para um professor de Matemática da 3ª série do Ensino Médio; e

³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que autorizou a realização da pesquisa, encontra-se em posse dos pesquisadores, a fim de validar a condução de todo o processo, resguardar a identidade e a privacidade dos sujeitos envolvidos. O documento foi elaborado com base nas orientações da Plataforma Brasil, órgão do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), do Ministério da Saúde (MS).

um para quatro alunos dessa mesma série. Os questionários continham perguntas, com foco nas características do fenômeno investigado e nos objetivos da pesquisa.

Os instrumentos foram digitados no programa *Microsoft Word*, e enviados no dia 19 de novembro de 2020, por meio do aplicativo de mídias digitais virtuais *WhatsApp*, ou seja, a pesquisa foi realizada considerando as particularidades de realização de uma pesquisa na quarentena, em contexto de isolamento social (LACERDA; RAMALHO, 2020). Na ocasião, o coordenador pedagógico (um dos membros da gestão da escola) se propôs a receber o instrumento de coleta de dados e direcionar para os demais sujeitos da pesquisa e, em seguida, devolver para os pesquisadores, via plataformas de interação digital. O *corpus* da pesquisa então, foi constituído das respostas às quinze questões respondidas pelos sujeitos.

Uma preocupação central com relação aos sujeitos da pesquisa, foi a de que eles não se identificassem, pois, dessa forma, se sentiriam mais à vontade para responder os questionários. Tendo em vista a não identificação dos sujeitos, no processo de análise, procurou-se identificar cada um, da seguinte forma: Coordenador pedagógico da escola; Professor de Matemática da 3 série do Ensino Médio; e Aluno A, Aluna B, Aluno C e Aluno D. A faixa etária destes é entre 16 e 17 anos.

A análise e interpretação dos dados da pesquisa foi realizada logo que foram recebidos todos os questionários respondidos. Para tanto, conforme um enfoque qualitativo (BARTELMÉBS, 2012; GOMES, 2013), adotou-se a técnica de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), a qual busca descrever e interpretar os dados, considera uma rede de sentidos e de significados entre o texto escrito e o contexto de realização sociocultural em que se insere. Desse modo, seguiu-se o ciclo

de três elementos constitutivos da técnica: i. *unitarização*: desconstrução do conjunto de textos analisados; ii. *categorização*: no estabelecimento de uma ordem possível à compreensão dos dados; e iii. *comunicação*: explicitação do todo compreendido, diante do objeto de análise.

A partir dessas elucidações, no próximo tópico, explora-se as categorias teóricas que enlaçam a temática em evidência à análise posterior, junto aos dados de campo.

3 RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: MECANISMOS DE AUXÍLIO AO TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA

Tornou-se praticamente retórico no discurso docente, a utilização de recursos tecnológicos digitais no ensino, no entanto, conforme pondera Bettega (2010), o uso de tecnologias com propósitos educativos, ou seja, no ensino escolar, não pode ser reduzido apenas a mera aplicação mecânica de técnicas, por meio da utilização de máquinas e aparelhos diversos. Essa visão é estreita e limitada, pois inviabiliza a possibilidade de ação e reflexão produtiva por meio de tais recursos, os quais trazem inúmeros benefícios para o processo. Mas, para que isso ocorra de modo produtivo, especialmente no ensino de Matemática, Brito e Purificação (2011) apontam para a necessidade de o professor conhecer as potencialidades e os limites dos *softwares* disponíveis, uma vez que as tecnologias digitais por si só, não farão milagres. O papel de tais recursos é mediar a interação e o processo de ensino e aprendizagem, mas, a atuação docente especializada é indispensável.

No entanto, segundo Preiner (2008), saber usar computadores ou um *software* específico constitui um desafio para os professores, em

particular, para aqueles que não têm experiência com essas tecnologias, seja por falta de formação ou pela carência desses recursos no espaço escolar. Dentre as muitas barreiras e desafios a serem ultrapassados pelos professores, destaca-se que, mesmo vivendo na ‘Era da Revolução das Novas Tecnologias da Informação’, assumindo a posição de Castells (2003, 2011), muitos docentes ainda se sentem inseguros e despreparados para lidar com os recursos tecnológicos digitais em sala de aula.

Um aspecto destacado nesse cenário de ‘Era Digital’, é a convivência coletiva e, ao mesmo tempo, as diferenças significativas de comportamento entre a geração dos “imigrantes digitais” e dos “nativos digitais” (PRESNKY, 2001). No primeiro grupo, estão os alunos, sujeitos que nasceram em uma sociedade na qual o uso intensivo das tecnologias midiáticas, virtuais e digitais está inserido em seus processos de formação cultural, gerando assim, mais autoconfiança, sociabilidade e autonomia quanto a seu uso. Já no segundo grupo, estão os professores, no geral, sujeitos que tiveram que adaptar-se a essa presença massiva de tais recursos já na fase adulta, gerando, portanto, muitos desafios, resistências e dificuldades no manuseio dessas novas linguagens.

Melo (2015, p. 16) sinaliza então, que esse quadro configura “um conflito entre tradição e inovação”, pois, tem-se, “de um lado, o professor que mantém o ensino de forma pragmática, descrente que o uso das tecnologias da comunicação possa facilitar o aprendizado do aluno” e, de maneira radicalmente oposta, “do outro, o estudante que é capaz de receber diversas informações ao mesmo tempo e saber administrá-las”. Essa postura dos professores configura um quadro de resistência às inovações decorrentes das tecnologias digitais e,

portanto, segundo Presnky (2001), esse constitui o grande “erro” dos professores.

Então se os educadores Imigrantes Digitais realmente querem alcançar os Nativos Digitais – quer dizer, todos seus estudantes – eles terão que mudar. Já é hora de pararem de lamentar, e assim como o lema da Nike da geração dos Nativos Digitais diz “Apenas faça isso!”. Eles terão sucesso a longo prazo – e seus sucessos virão mais rapidamente se seus administradores os apoiar. (PRESNKY, 2001, p. 06)

Conforme apontado pelos autores, percebe-se um abismo entre os sujeitos do processo educativo e nisso, recai, principalmente, sobre os professores, o desafio de buscar novas alternativas e metodologias de ensino, a partir do uso dos recursos tecnológicos digitais. A grande demanda é ser inovador e dinamizar o processo, fazendo das tecnologias um espaço para a potencializar a construção do conhecimento. Nesse ponto, evoca-se a reflexão de Perrenoud (2000), quando aponta como uma das dez competências necessárias ao professor: o conhecimento e domínio das possibilidades pedagógicas dos recursos computacionais e digitais, como exigência para qualificar o processo educativo no século XXI.

Um dos espaços privilegiados para conexões produtivas e construtivistas no processo de ensino e aprendizagem é o espaço da internet, que permite a aproximação entre um “universo de informações organizado no mundo inteiro” (BEHRENS, 2013, p. 106), pois encurta distâncias geográficas e possibilita interconexões cognitivas à prática docente.

Diante desse universo de desafios, Valente (2008, p. 76) aponta que:

Os professores precisam saber como usar os novos equipamentos e softwares e também qual é seu potencial, quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos. Essas tecnologias, mudando o ambiente em que os professores trabalham e o modo como se relaciona com outros professores, tem um impacto importante na natureza do trabalho do professor e, desse modo, na sua identidade profissional.

Diante disso, concorda-se com o autor e reforça-se o entendimento de que o grande desafio dos profissionais da docência está em como gerenciar a mediação de conteúdos, a partir do uso criativo, inteligente e produtivo de recursos tecnológicos digitais em sala de aula. “As aprendizagens da matemática em ambientes informatizados apresentam recursos em consonância com processo de aprendizagem construtivista, o qual tem como princípio básico de que o conhecimento se constrói a partir das ações do sujeito” (ROCHA; RODRIGUES, 2005, p. 23), que deve assumir um lugar de protagonismo na aprendizagem.

Essa atenção especial deve se voltar para o âmbito do ensino de Matemática, uma vez que esse componente curricular, por si só, enfrenta resistências e dificuldades históricas de compreensão, por parte dos alunos, tornando o processo de mediação pedagógica ainda mais complexo. Tal questão exige, por exemplo, investimentos na capacitação dos professores, estruturação de Laboratórios de Informática em condições adequadas para a inclusão das tecnologias digitais nas aulas. Nesse sentido, Araújo e Santos (2014, p. 21) asseveram que “para uma melhor integração das tecnologias na educação matemática é necessário criar um ambiente colaborativo entre pesquisadores, técnicos em informática, pais, alunos e demais educadores de forma a motivar, organizar e desenvolver atividades com tecnologias”. No entanto, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 46),

[...] parece haver uma crença, entre alguns responsáveis pelas políticas educacionais, de que as novas tecnologias da informação e comunicação são uma panaceia para solucionar os males da educação atual. Essa é uma razão pela qual a comunidade de EM [Educação Matemática] deve investigar seriamente a implementação e utilização das TIC [Tecnologias da Informação e Comunicação], pois, se, de um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficácia na prática escolar.

Trazendo a questão para o universo do Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica, e sobre o qual, neste estudo, enfoca-se, particularmente, a 3ª série, último ano desse ciclo, encontra-se em documentos orientadores do ensino, algumas referências acerca da importância do trabalho pedagógico, a partir da utilização de recursos tecnológicos. Cada um desses textos oficiais reflete as necessidades, as mudanças paradigmáticas e os valores de seu tempo. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, de 2000; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, de 2006, referem-se à questão, respectivamente, do seguinte modo:

É preciso ainda uma rápida reflexão sobre a relação entre Matemática e tecnologia. Embora seja comum, quando nos referimos às tecnologias ligadas à Matemática, tomarmos por base a informática e o uso de calculadoras, estes instrumentos, não obstante sua importância, de maneira alguma constituem o centro da questão.

O impacto da tecnologia na vida de cada indivíduo vai exigir competências que vão além do simples lidar com as máquinas. A velocidade do surgimento e renovação de saberes e de formas de fazer em todas as atividades humanas

tornarão rapidamente ultrapassadas a maior parte das competências adquiridas por uma pessoa ao início de sua vida profissional.

[...]

Esse impacto da tecnologia, cujo instrumento mais relevante é hoje o computador, exigirá do ensino de Matemática um redirecionamento sob uma perspectiva curricular que favoreça o desenvolvimento de habilidades e procedimentos com os quais o indivíduo possa se reconhecer e se orientar nesse mundo do conhecimento em constante movimento. (BRASIL, 2000, p. 41)

Não se pode negar o impacto provocado pela tecnologia de informação e comunicação na configuração da sociedade atual. Por um lado, tem-se a inserção dessa tecnologia no dia a dia da sociedade, a exigir indivíduos com capacitação para bem usá-la; por outro lado, tem-se nessa mesma tecnologia um recurso que pode subsidiar o processo de aprendizagem da Matemática. É importante contemplar uma formação escolar nesses dois sentidos, ou seja, a Matemática como ferramenta para entender a tecnologia, e a tecnologia como ferramenta para entender a Matemática.

Considerando a *Matemática para a Tecnologia*, deve-se pensar na formação que capacita para o uso de calculadoras e planilhas eletrônicas, dois instrumentos de trabalho bastante corriqueiros nos dias de hoje. No trabalho com calculadoras, é preciso saber informar, via teclado, as instruções de execução de operações e funções, e isso exige conhecimentos de Matemática.

[...]

Já se pensando na *Tecnologia para a Matemática*, há programas de computador (*softwares*) nos quais os alunos podem explorar e construir diferentes conceitos matemáticos, referidos a seguir como programas de expressão. Os programas de expressão apresentam recursos que provocam, de forma muito natural, o processo que caracteriza o “pensar matematicamente”, ou seja, os alunos fazem experimentos, testam hipóteses, esboçam conjecturas, criam estratégias para resolver problemas. (BRASIL, 2006, p. 87-88) (Grifos no original)

Perceba-se que, à época, consoante o ainda lento desenvolvimento da cultura do digital, do midiático e do virtual no Brasil e, nas escolas, principalmente, os documentos mencionam apenas ‘tecnologias’. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), aprovada no auge da cultura do digital e da massificação de tais termos, avança à discussão e aponta para ‘competências’ e ‘habilidades’ a serem desenvolvidas. Por exemplo, nas cinco competências específicas que compõem as orientações do componente curricular Matemática no Ensino Médio, encontra-se habilidades, como as seguintes:

(EM13MAT103) Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas **mídias**, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de **armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos**. (p. 533)

(EM13MAT301) Resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, com ou sem apoio de **tecnologias digitais**. (p. 536)

(EM13MAT302) Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º ou 2º grau, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de **tecnologias digitais**. (p. 536)

(EM13MAT401) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a **softwares ou aplicativos** de álgebra e geometria dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 539) (Grifos nossos)

Nessas e em diversas outras partes do texto oficial, aparece o termo ‘tecnologias digitais’ nas diferentes habilidades que compõem as cinco competências específicas. De maneira geral, a BNCC aperfeiçoa a

proposta dos documentos anteriores, ao tempo que busca “aproveitar todo o potencial já constituído por esses estudantes no Ensino Fundamental, para promover ações que ampliem o letramento matemático” (BRASIL, 2018, p. 528), ou seja, a perspectiva é de continuidade entre as diferentes etapas da Educação Básica.

Nesse universo, a proposta é levar os alunos do Ensino Médio ao desenvolvimento de habilidades de desenvolvimento cognitivo relativo à imersão no universo da pesquisa, por meio do domínio das ferramentas da web, aprendendo e navegando na cultura do virtual. A partir disso, no tópico de análise seguinte, busca-se, a partir dos dados da pesquisa de campo, analisar a presença de recursos tecnológicos digitais nas práticas de ensino e aprendizagem no componente curricular Matemática na 3ª série do Ensino Médio.

4 RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, analisa-se os achados sobre o contexto de ensino e aprendizagem da Matemática na 3ª série do Ensino Médio. A discussão divide-se em três partes, a seguir.

4.1 A PERCEPÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O objetivo deste subtópico, conforme os dados apresentados no Quadro 01, é apresentar as reflexões que evidenciem a visão do coordenador pedagógico da escola, acerca do fenômeno investigado.

Quadro 01: Questionário aplicado com o coordenador pedagógico da escola

Pergunta/Questão	Respostas
1ª) A escola faz uso de recursos tecnológicos digitais na administração das aulas de Matemática da 3ª série do Ensino Médio? Quais?	<i>"Sim, Agora mais do que nunca, devido às aulas remotas com auxílio de computadores, smartphones, notebook e mídias digitais."</i>
2ª) A escola tem alguma sugestão no sentido de melhorar o ensino e aprendizagem fazendo uso dos recursos tecnológicos digitais? Justifique sua resposta.	<i>"Que a escola pra melhor aprendizagem utilize vários recursos tecnológicos digitais."</i>
3ª) O que a escola vê de mais positivo no ensino de Matemática da 3ª série do Ensino Médio, com o uso dos recursos tecnológicos digitais?	<i>"A qualificação do professor, A linguagem aplicada entre escola/aluno, A disponibilidade de tempo de trabalho."</i>
4ª) Os resultados obtidos, com relação ao aprendizado de Matemática da 3ª série do Ensino, por parte do aluno, estão dentro das expectativas da escola? Justifique.	<i>"No período recente ainda é cedo pra avaliar por conta da pandemia."</i>
5ª) Qual é a aceitação por parte do corpo docente e discente com relação ao ensino de Matemática da 3ª série do Ensino Médio, com o uso dos recursos tecnológicos digitais nas aulas dessa disciplina e série?	<i>"É uma inovação, mas bem aceito por ambas as partes."</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da pesquisa de campo (2020)

Pela resposta da primeira questão, observa-se que no CETI Helvídio Nunes, alunos e professores já faziam uso dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas, e que com a pandemia houve certa intensificação no uso desses recursos. Esse aspecto reforça os aspectos identificados na literatura, sobretudo, no que diz respeito às mudanças e às necessidades emergenciais do contexto pandêmico, em que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado, em grande parte, por meio de recursos tecnológicos digitais, os quais, segundo as visões de Bettega (2010) e de Brito e Purificação (2011), pressupõem a superação de uma visão mecânica do uso dos recursos e aparelhos tecnológicos e o

domínio das potencialidades e dos limites dos *softwares* disponíveis, a fim de que possam mediar o ensino e a aprendizagem.

Quanto à resposta da segunda questão o coordenador pedagógico é categórico ao afirmar a necessidade que a escola tem no sentido de utilizar vários recursos tecnológicos digitais. Ele sabe que esses recursos auxiliam, e muito, tanto o professor, na mediação do conteúdo, quanto ao aluno, no seu aprendizado. Essas afirmações contemplam o que dizem Perrenoud (2000) e Valente (2008), respectivamente, sobre a competência do professor acerca do domínio das possibilidades pedagógicas dos recursos computacionais e digitais; e sobre o conhecimento do potencial de cada equipamento e software no processo educativo.

Na terceira questão o coordenador pedagógico respondeu que a qualificação do professor é um dos pontos positivo, e isso é verdade. É importante que o professor tenha qualificação, não só o conhecimento do contexto de sua disciplina, mas também, o conhecimento de uso dos recursos tecnológicos digitais, que irão lhe auxiliar na mediação do contexto da aula junto aos alunos. Outro ponto positivo, apontado pelo coordenador da escola, é a linguagem aplicada entre escola/aluno. É importante que ocorra essa interação entre os agentes do processo educativo: professores e alunos. A disponibilidade para tornar o processo mais claro e atrativo é também uma condição fundamental para a integração das tecnologias ao processo de educação matemática, conforme pontuam Araújo e Santos (2014).

A disponibilidade de tempo é outro ponto positivo apontado pelo coordenador da escola. Embora ele não explicita ao que se refere quando fala em 'disponibilidade de tempo', pressupõe-se que esteja relacionada, tanto ao tempo do professor na mediação do conhecimento em sala de

aula, quanto ao acolhimento das necessidades de reconhecimento dos ritmos e tempos de aprendizagem de cada aluno, reconhecendo a dinâmica processual, que envolve uma aprendizagem colaborativa mediada pelos recursos tecnológicos digitais.

Com relação à quarta questão, em que o coordenador pedagógico da escola responde ser muito cedo para avaliar os resultados obtidos quanto ao aprendizado do aluno de Matemática da 3ª série do Ensino Médio. É verdade que, àquela época (final do primeiro ano de ensino remoto, decorrente da pandemia) ser ainda muito recente para fazer predicções avaliativas pontuais sobre questões educativas que, por sua natureza, são processuais e envolvem tempo para que seja possível identificar os resultados. De todo modo, é indispensável, diante das dificuldades impostas pelo contexto, incentivar e orientar o uso pedagógico de recursos tecnológicos digitais, pois, como afirmam Rocha e Rodrigues (2005), uma aprendizagem construtivista, acontece a partir da ação dos sujeitos, uma ação, que pressupõe compromisso e engajamento com o modo como o conhecimento é construído.

Na quinta e última questão o coordenador pedagógico responde ser uma inovação o uso dos recursos tecnológicos digitais na escola, e que foi bem aceito tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Esse aspecto da inovação é sempre evocado quando se trata do uso de recursos tecnológicos digitais, no entanto, é importante ter parcimônia sobre o processo e entender que, conforme pontuam Fiorentini e Lorenzato (2006), as questões de natureza político-educacional e pedagógica que envolvem o processo.

Diante desse conjunto de respostas que revelam a visão do coordenador, observa-se que, de certo modo, os recursos tecnológicos digitais já estavam presentes na escola e já contribuíam para a melhoria

no processo de ensino e aprendizagem. O contexto pandêmico apenas aflorou a necessidade de desenvolver – tanto professores quanto alunos – um domínio intencional sobre tais recursos, adaptando-se às necessidades do novo cenário.

Em face dessas ponderações, a seguir, apresenta-se a visão do professor de Matemática da 3ª série do Ensino Médio, a fim de aprofundar, pelos olhos de outro agente do processo educativo, a percepção que tem sobre o fenômeno investigado.

4.2 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA

O objetivo deste subtópico, conforme os dados apresentados no Quadro 02, é apresentar as reflexões que evidenciem a visão do professor de Matemática, acerca do modo como percebe o uso de recursos tecnológicos digitais na escola.

Quadro 02: Questionário aplicado ao professor de Matemática da 3ª série do Ensino Médio

Pergunta/Questão	Respostas
1ª) Você tem alguma crítica sobre o uso dos recursos tecnológicos digitais para ministrar suas aulas, de Matemática da 3ª série do Ensino Médio? Justifique sua resposta.	<i>"Não, acho até legal, pois temos mais material como suporte didático."</i>
2ª) Quais os recursos tecnológicos digitais que você faz uso para ministrar suas aulas de Matemática na 3ª série do Ensino Médio?	<i>"Datashow, Excel e o Youtube."</i>
3ª) Com relação às aulas de Matemática ministradas com uso dos recursos tecnológicos digitais, você vê o resultado satisfatório, com relação ao aprendizado dos seus alunos de Matemática da 3ª série? Justifique.	<i>"Sim, mesmo sendo muito restrito o uso da internet no nosso estado."</i>
4ª) Você tem alguma resistência para não fazer uso dos recursos tecnológicos digitais nas suas aulas de Matemática da 3ª série do Ensino Médio? Justifique.	<i>"Não, como havia citado na questão 01 acho até legal."</i>
5ª) Qual sua sugestão junto à escola no sentido de melhorar a disponibilidade dos recursos tecnológicos digitais, de modo a obter um melhor rendimento no aprendizado dos alunos de Matemática da 3ª série do Ensino Médio?	<i>"Mais internet para os alunos."</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da pesquisa de campo (2020)

A primeira questão o professor responde apontando não ter nenhuma crítica a fazer, e que acha até legal o uso dos recursos tecnológicos digitais para ministrar suas aulas de Matemática na 3ª série do Ensino Médio. Diante disso, observa-se que o docente se sente confortável e satisfeito com a situação. Tal fato, provavelmente, se deve ao domínio que ele possui sobre o uso de tais recursos. Nesse aspecto, sua postura coaduna com as reflexões propostas por Brito e Purificação (2011), Perrenoud (2000) e Valente (2008), os quais são unânimes, ao reforçar a necessidade de o professor desenvolver competências para o ensino e conhecer as potencialidades e os limites dos *softwares* disponíveis, tomando-os como aliados, mas que a ação principal é a do professor, no modo como ele organiza as situações de aprendizagem e possibilita uma aprendizagem mediada pelos recursos tecnológicos digitais.

Na resposta à segunda questão, o docente aponta que faz uso do *Datashow*, do *Excel* e do *Youtube*. Sabe-se que, respeitando as particularidades de cada um desses três recursos ou plataformas digitais, no geral, se utilizados de maneira pedagogicamente planejada, podem contribuir significativamente para a mediação do processo de ensino e aprendizagem escolar, pois, são mecanismos interativos e que atraem os alunos para realização de suas atividades pedagógicas, e nisso, certamente, possibilitarão um melhor rendimento no ensino. Em especial, destaca-se o *Youtube*, uma plataforma aberta disponível na internet. E, conforme diz Behrens (2013, p. 106), o uso da internet pode tornar-se um mecanismo significativo para o processo educativo em todos os contextos de ensino e aprendizagem, inclusive no contexto do componente curricular Matemática. Ela possibilita o uso de materiais diversificados, a partir da versatilidade multimodal que possui na

construção de seus textos, como a presença de sons, imagens, movimento, cores etc., os quais corroboram a construção do conhecimento, a partir do contato com ambientes atrativos, “interativos, colaborativos e cooperativos”.

Kenski (1998, p. 64) endossa a discussão, quando enfoca que:

A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressa em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais, descontínuas, móveis e imediatas, as imagens e textos digitalizados a partir da conversão das informações em *bytes*, têm o seu próprio tempo, seu próprio espaço: o tempo e o espaço fenomênico da exposição. Elas representam, portanto, um outro tempo, um outro momento, revolucionário, na maneira humana de pensar e de compreender.

Quanto à terceira questão, o professor responde “*sim*”, e, logo em seguida, aponta para as restrições que envolvem o uso da internet no estado do Piauí. Observa-se que, mesmo diante desse obstáculo, considera que os resultados são satisfatórios. No entanto, a crítica apontada pelo docente alerta para a necessidade de que haja uma democratização no acesso à internet de qualidade no estado do Piauí, sobretudo, nas escolas de rede pública, pois, conforme pontua Behrens (2013, p. 106), “a internet possibilita derrubar muros e fronteiras do conhecimento”, tornando-o mais acessível e democrático aos sujeitos da aprendizagem. No entanto, como se sabe, essa é uma questão que, no Brasil como um todo, envolve, sobretudo, aspectos de natureza governamental, no âmbito do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que garantam esse direito de aprendizagem na ‘Era da

Informação’ e de ‘Revolução das Novas Tecnologias da Informação’, como preconiza Castells (2003, 2011).

O professor, ao responder a quarta questão, confirma a resposta anterior e demonstra mais uma vez, a importância do uso dos recursos tecnológicos digitais e sua satisfação quanto ao uso desses recursos, pois ver resultados satisfatórios nessa forma de conduzir o ensino e aprendizagem. E, sobretudo, nesse ponto, fica evidente um dos aspectos principais tratados neste estudo: verificar possíveis resistências docentes quanto ao uso dos recursos tecnológicos digitais na educação, pois, em cenários que isso ocorre, torna-se imperioso para o docente, a tarefa de “superar suas resistências e estar preparado para saber lidar, reconhecendo, valorizando e dando respostas às inquietações e curiosidades que os alunos vivenciam no mundo digital, tecnológico e midiático” (LIMA; SILVA, 2015, p. 1205). As “respostas” a essas questões já vêm sendo sinalizadas desde o início deste século, em documentos oficiais, como os PCNEM (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), e amplamente explicitadas pela recente BNCC (BRASIL, 2018). No entanto, como se percebe, ainda há lapsos e distanciamentos entre a teoria e a prática.

Na quinta questão, o professor faz uma reiteração da resposta da terceira, quando sugere à escola, uma maior disponibilidade de acesso à internet para os alunos. Uma questão que, conforme já foi discutido, depende mais de fatores governamentais e do investimento em políticas públicas educacionais com essa finalidade, do que da ação pedagógica dos agentes escolares. Do ponto de vista pedagógico são indubitáveis as contribuições para o ensino, pois, conforme aponta mais uma vez, Behrens (2013), a internet é um espaço de interação e de compartilhamento de experiências entre os usuários do sistema, que

estabelecem conexões na e pela rede de interação mundial, compartilhando informações com o mundo inteiro.

No cotejo de alcançar os propósitos do estudo, a seguir, busca-se conhecer as percepções de quatro alunos da 3ª série do Ensino Médio, todos estudantes da escola investigada e que têm como professor de Matemática, o sujeito que colaborou com a pesquisa.

4.3 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA

O objetivo deste subtópico, conforme os dados apresentados no Quadro 03, é perceber, nas vozes de quatro alunos que cursam a 3ª série do Ensino Médio, o modo como veem a utilização de recursos tecnológicos digitais aplicados às práticas de ensino e aprendizagem.

Quadro 03: Questionário aplicado aos quatro alunos da 3ª série do Ensino Médio

Pergunta/Questão	Respostas
1ª) Você tem alguma crítica a fazer sobre o uso dos recursos tecnológicos digitais nas aulas de Matemática da 3ª série do Ensino Médio? Justifique sua resposta.	<p>Aluno A: "Não, pois o professor faz uso do projetor." Aluna B: "Não, as tecnologias são uma forma de renovação." Aluno C: "Não tenho crítica a fazer." Aluno D: "Não, respondem todas as minhas dúvidas."</p>
2ª) Quais os recursos tecnológicos digitais você faz uso para assistir suas aulas de Matemática na 3ª série do Ensino Médio?	<p>Aluno A: "Uso de projetor, notebook e slides." Aluna B: "Celular." Aluno C: "Nenhum." Aluno D: "Videoaulas."</p>
3ª) Com relação às aulas de Matemática da 3ª série do Ensino Médio, com uso dos recursos tecnológicos digitais, você vê o resultado satisfatório, com relação ao seu aprendizado? Justifique.	<p>Aluno A: "Sim, pois o professor não perde tempo copiando e as imagens são mais estudar e fácil de entender." Aluna B: "Depende, as aulas on-line não estão tendo um bom desenvolvimento." Aluno C: "Não vejo resultado." Aluno D: "Sim, pois respondem as dúvidas."</p>
4ª) Sua escola dá assistência, quanto ao uso dos recursos tecnológicos digitais para administração do ensino de Matemática da 3ª série do Ensino Médio? Que tipo de assistência?	<p>Aluno A: "A escola possui projetor o que facilita." Aluna B: "Não sei." Aluno C: "Sim, Assistência computadorizada e remota." Aluno D: "Não."</p>

<p>5ª) Qual sua sugestão junto à escola no sentido de modo a obter um melhor rendimento no seu aprendizado de Matemática da 3ª série do Ensino Médio?</p>	<p>Aluno A: <i>"Possua uma sala de informática com computadores novos."</i></p> <p>Aluna B: <i>"Formar uma sala com 10 alunos, com aparelhos de audiovisual."</i></p> <p>Aluno C: <i>"Ainda nenhuma."</i></p> <p>Aluno D: <i>"Nenhuma."</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da pesquisa de campo (2020)

Com relação à primeira questão, todos os alunos foram unânimes ao afirmarem não ter nenhuma crítica quanto ao uso dos recursos tecnológicos, apontando, inclusive, que eles promovem a ‘renovação’ (ALUNA B) no ensino. Esse conjunto de respostas evidencia o papel que esses recursos vêm cumprindo no processo de ensino e aprendizagem. Apesar dos desafios, apontados pelo coordenador pedagógico e pelo professor, os alunos conseguem identificar as contribuições dos recursos tecnológicos para suas aprendizagens. Vale ressaltar que, essa percepção é muito relevante para a discussão aqui apresentada, uma vez que esses alunos fazem parte da geração dos “nativos digitais”, ou seja, já nasceram imersos no contexto do digital e, portanto, sentem-se muito mais seguros para apontar críticas e possíveis alternativas e sugestões inovadoras de uso das ferramentas digitais (PRESNKY, 2001).

Já na resposta da segunda questão, a maioria dos alunos respondeu fazer uso de, pelo menos, um recurso tecnológico, mas o Aluno C respondeu que não faz uso de nenhum recurso tecnológico. Eis, então o problema: como ele vem conseguindo assistir as aulas no ERE, em que os recursos tecnológicos digitais passaram a ser o principal veículo de interação entre professores, alunos e conteúdos? Tem-se, assim, diante desse quadro, a necessidade de, mais uma vez, reforçar a importância de democratizar o acesso às tecnologias digitais para todos, visto que, não somente para fins escolares, mas, no geral, esses recursos são portas de acesso ao conhecimento, propiciando a construção de um

repertório sociocultural necessário ao pleno desenvolvimento do senso crítico e da criatividade, como práticas de libertação e autonomia. E, nesse aspecto, o componente curricular Matemática tem uma grande contribuição, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas aos avanços tecnológicos e as tecnologias digitais (BRASIL, 2000, 2006, 2018).

Quanto às respostas na terceira questão, dois alunos responderam positivamente, mas um aluno não foi tão claro em suas respostas, haja vista, achar que as aulas *on-line* não tinham um bom desenvolvimento. Outro aluno diz não ver resultado. Diante desses dois últimos dados, sobretudo, é importante refletir no sentido de que o ensino precisa fazer sentido para o aluno e, portanto, esse deve perceber isso nitidamente. Somente assim, será possível um engajamento com o projeto formativo da escola. Não basta estar na escola (seja presencial ou remoto), é preciso compreender sua função, enquanto mecanismo de transformação social. Particularmente quanto ao que os recursos tecnológicos digitais podem contribuir com essa tarefa, Pinto (2005, p. 792) destaca: “a função da tecnologia coincide com a promoção da liberdade pelas perspectivas que abre ao homem para refletir sobre si, seus problemas e exigências”, ou seja, como parte integrante do projeto de inclusão social adotado pela escola, as tecnologias no ensino de Matemática devem ser atrativas, dinâmicas e potencialmente desveladoras de um universo de possibilidades para além dos números. Essa tarefa deve ser pensada, sobretudo, considerando o perfil de alunos: “nativos digitais” (PRESNKY, 2001).

Nas respostas da quarta questão, um aluno respondeu positivamente, outro não soube responder, outro respondeu que a escola possui projetor, e outro respondeu negativamente. Diante disso,

pode-se ressaltar, mais uma vez, o grande desafio da escola e do professor, em particular, pois, mais que utilizar determinado recurso tecnológico é preciso buscar nortear esse uso, a partir de princípios que privilegiam a construção coletiva, colaborativa do conhecimento, com foco no protagonismo e no engajamento dos alunos. No entanto, há de se considerar que, a vagueza nas respostas dos alunos, pode estar relacionada às carências e às fragilidades que muitas instituições possuem quanto a, por exemplo, oferecer Laboratórios de Informática ou um sinal de internet de qualidade, que favoreça o processo de ensino e aprendizagem. Esse, novamente, é parte de um quadro situacional de demanda governamental e de investimento em políticas públicas, pois, como apontam Fiorentini e Lorenzato (2006), para o desenvolvimento de uma Educação Matemática, por meio da utilização dos recursos tecnológicos digitais, é preciso, igualmente, equipar materialmente as escolas e preparar os profissionais para a utilização consciente dos recursos disponíveis, pois,

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (ARAÚJO, 2005, p. 23-24)

Na quinta e última questão, dois alunos apresentaram respostas conscientes quanto a importância do uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, sugerindo, por exemplo, a criação de uma de Informática com computadores novos; e uma sala com aparelhos de audiovisual. Acerca dessas reivindicações, fica evidente

novamente, a carência desses recursos no sistema escolar (PREINER, 2008), exigindo, portanto, a necessidade de investimento em recursos tecnológicos e humanos (qualificação do professor), a fim de que seja possível desenvolver uma aprendizagem de modo criativo, dinâmico e colaborativo, como afirmam Araújo e Santos (2014) e Rocha e Rodrigues (2005).

Os outros dois (alunos C e D) não apresentaram nenhuma sugestão, evidenciando uma apatia preocupante, visto que são “nativos digitais” (PRESNKY, 2001), logo, espera-se que tenham ânsia e desejo por desvendar o universo do mundo tecnológico, no entanto, talvez falte, por parte dos mediadores do processo (escola e professor), uma maior abertura para uma tomada de conhecimento e consciência acerca do uso de recursos tecnológicos digitais na educação, conforme ponderam Araújo (2005) e Pinto (2005), nas reflexões anteriores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constatou-se que alguns recursos tecnológicos digitais – ainda que em um processo relativamente lento – já estão sendo utilizados nas escolas, em especial, diante do contexto emergencial da pandemia da Covid-19. Apesar de a pesquisa ter envolvido somente uma escola da rede pública estadual, na zona urbana de Teresina (PI), o Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Helvídio Nunes, pode-se considerar que os resultados são pertinentes às reflexões que se aplicam a realidade da maioria das escolas públicas do estado.

Os resultados foram analisados à luz das visões de três agentes do processo educativo escolar (o coordenador pedagógico, um professor e de quatro alunos da 3ª série do Ensino Médio). Os dois primeiros sujeitos

apresentam visões relativamente mais conscientes e críticas – fato que pode ser atribuído a vivência no campo educacional – sobre os aspectos positivos e negativos, desvelando, assim, algumas perspectivas, desafios e possíveis resistências quanto ao uso de recursos tecnológicos na escola. Já os alunos, apresentam uma mescla de visões: alguns são mais enfáticos e conscientes da importância de recursos tecnológicos digitais na escola, já outros, demonstraram certa apatia ou desinteresse pela questão, aspecto que chama atenção, visto que são nativos digitais, logo, pressupõe-se que detenham uma maior capacidade de autonomia e visão crítica sobre tais recursos.

No entanto, há de se considerar fatores diversos envolvidos nessa questão, como, por exemplo, a vivência que tais alunos têm em ambientes familiares e escolar é um fator que pode interferir em um maior ou menor conhecimento e nível de aprofundamento sobre as potencialidades que os recursos tecnológicos digitais têm em suas vidas.

Caracterizando cada um dos recursos tecnológicos digitais apontados pelos sujeitos alvos da pesquisa no contexto das aulas do componente curricular Matemática, na 3ª série do Ensino Médio, observa-se que o *datashow* é um ótimo recurso na utilização das práticas pedagógicas, proporcionando certa comodidade, tanto para o professor quanto para o aluno. Já o computador (*notebook*) é um recurso eletrônico que auxilia o desempenho nas práticas em sala de aula, principalmente, no sentido de envolver o aluno na dinâmica da sala de aula, de modo a construir o conhecimento, de maneira dinâmica, crítica e criativa. O celular (*smartphone*) também é um recurso eletrônico e digital, que proporciona uma melhor desenvoltura nas práticas de ensino e aprendizagem, haja vista a versatilidade no uso de aplicativos, os quais podem ser instalados e usados nas mais diversas aplicações no ensino e

aprendizagem. As mídias digitais, os aplicativos móveis, as redes sociais, entre outros, disponíveis especialmente nos celulares, beneficiam as práticas pedagógicas, constituindo-se como ricas possibilidades de o professor qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados obtidos na pesquisa também demonstram que, apesar das fragilidades do sistema educacional, as instituições e seus agentes – pela própria natureza que caracteriza a cultura do século XXI – estão cada vez mais conscientes da necessidade de incluir os recursos tecnológicos digitais nas práticas de ensino. Com isso, percebe-se que não existem tantas resistências quanto ao uso de tais recursos, seja por medo de manuseio ou por falta de formação (dos profissionais da educação) e de acesso (dos alunos, sobretudo). Esse fator é positivo, no sentido de criar uma cultura do digital aliada ao contexto das práticas pedagógicas em sala de aula no ensino de Matemática.

Conclui-se, portanto, em tom de apelo e crítica a ação do poder público, pois apesar dos resultados demonstrarem algumas práticas pedagógicas realizadas pelas escolas com o uso de recursos tecnológicos digitais, é evidente, em todos os aspectos, a falta de investimento governamental em políticas públicas educacionais que favoreçam a estrutura física e tecnológica (Laboratórios de Informática, computadores, acesso à internet, por exemplo) e a estrutura pedagógica (qualificação dos professores, por meio de formação continuada). Nesse sentido, se as escolas e os professores deixam a desejar em muitas de suas práticas, a força motriz que está faltando para impulsionar esse processo é, sem dúvidas, o investimento político, que favoreça uma organização do trabalho pedagógico, mais qualificada.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Vivências com aprendizagem na internet**. Maceió: Edufal, 2005. p. 11-46.
- ARAÚJO, Adriano Jones Sá; SANTOS, Reinaldo Silva dos. **O uso de tecnologias digitais no ensino da Matemática**. 2014. 76 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.
- BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. **Analisando os dados na pesquisa qualitativa**. Material didático ou instrucional: aula para a Graduação em Pedagogia; disciplina: Metodologias de Estudos e Pesquisas em Educação III. 2012, p. 01-06. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-140.
- BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Volume 2 - Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Curitiba: Intersaberes, 2011.

- CASTELLS, Manuel. **A galáxia internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. Trad. Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FERREIRA, Heloísa Gonçalves; BARROSO, Sabrina Martins. Coleta de dados por entrevistas *on-line*. In: BARROSO, Sabrina Martins (Org.). **Pesquisa em Psicologia e Humanidades**: métodos e contextos contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 125-150.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 79-108.
- LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1999.
- HENZ, Carla Cristina. **O uso das tecnologias no ensino-aprendizagem de Matemática**. 2008. 29 f. Monografia (Graduação em Matemática) – Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 08, p. 58-71, maio/ago., 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- LACERDA, Ana Carolina Costa; RAMALHO, Laís. **Guia de Pesquisa na quarentena**: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social. Rio de Janeiro: Laboratório de Humanidades Digitais (DHLAB) da PUC-Rio e Laboratório de Metodologia (LABMEt) do Instituto de Relações Internacionais (IRI)/PUC-Rio, 2020.
- LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula: das resistências docentes a uma pedagogia do pensar a luz do letramento digital, tecnológico e midiático. In: SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO;

ENCONTRO DE PESQUISADORES EM CURRÍCULO DA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO: Contexto, Aprendizado e Conhecimento, IV.; XII., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC-SP, 2015. v. 1. p. 1200-1206.

LIMA, Francisco Renato. **Fake news e campanhas de vacinação**: a experiência com projetos de intervenção pedagógica na Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LIMA, Francisco Renato. A internet e o letramento: relações contextuais na sociedade da cibercultura - pós-modernidade fragmentada, discursos móveis e cambaleantes. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 264-280, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/47836/33297>. Acesso em: 13 mar. 2022.

LIMA, Jeane de Oliveira; ANDRADE, Maria Nascimento de; DAMASCENO, Rogério José de Almeida; **A resistência do professor diante das novas tecnologias**: o uso das novas tecnologias na educação, segundo uma visão nova do processo ensino aprendizagem. 2017. 05 f. Artigo (Trabalho de Conclusão da Disciplina: Técnicas e Recursos Audiovisuais - Graduação em Licenciatura em Letras Português/Inglês) - Faculdade José Augusto Vieira (FJAV), Lagarto (SE), 2017. Disponível em: <https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MARQUES, Ana Carolina Canassa. Coleta de dados via telefone. In: BARROSO, Sabrina Martins (Org.). **Pesquisa em Psicologia e Humanidades**: métodos e contextos contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 151-170.

MELO, Fabíola Silva de. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica**: inovando pedagogicamente na sala de aula. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NEGROPONTE, Nicholas. **El mundo digital**. Barcelona: Ediciones B., 1995.

- PERRENOUD, Perrenoud. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PREINER, Judith. **Introducing dynamic mathematics software to mathematics teachers: the case of GeoGebra**. 2008. 264 f. Dissertation (Masters in Mathematics Education) – Faculty of Natural Sciences. University of Salzburg, Salzburg, 2008. Disponível em: <https://users.qsm.ac.il/Assistant/geogebra/articles/geogebra3.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ROCHA, Eugénio M.; RODRIGUES, José F. A comunicação da Matemática na Era Digital. In: **Boletim da SPM 53**, outubro de 2005.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **MCB University Press**, vol. 9, nº 5, p. 01-06, October 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- RIFKIN, Jeremy. **La Era del Acceso**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.
- RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS: Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba (MG), v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez., 2020.
- SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato. **Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EAD: questões didáticas no Ensino Superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato (Orgs.). **Práticas pedagógicas ativas no Ensino Superior: desafios, saberes e inovação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SIQUEIRA, Ronaldo Alves de *et al.* Estratégias didáticas e suas relações com os estilos de aprendizagem: dispositivos de reflexão e ação sobre a docência na atualidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 28838-28864, abr., 2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/46825/pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TRIVINHO, Eugênio. Introdução à dromocracia cibercultural: contextualização sociodromológica da violência invisível da técnica e da civilização mediática avançada. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 12, n. 28, p. 63-78, dez., 2005.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano XI, n. 44, p. 12-15, jan., 2008.

12

“QUANTO CUSTA O QUILOGRAMA DA EDUCAÇÃO?": O ENSINO COMO MERCADORIA NAS ESCOLAS PRIVADAS DE TERESINA/PI

Maiara Luisa Mendes Alves

INTRODUÇÃO

A educação básica vem sofrendo uma série de modificações curriculares, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Ao traçarmos um paralelo entre a educação proporcionada pelas escolas públicas e privada, nota-se a posição demasiadamente privilegiada do setor empresarial, ou seja, a massiva atuação das escolas privadas. Por oferecerem aos indivíduos um ensino “diferenciado” em acréscimos teórico-metodológicos e, principalmente, à notoriedade de seus resultados em exames como o ENEM, é compreensível a preferência por essas instituições.

Nesse contexto de numerosas aprovações em cursos supervalorizados (como a tríade elitizada medicina-direito-engenharia), é impossível não se deparar com inúmeros comerciais na tv, *outdoors* e panfletos distribuídos nas ruas teresinenses, bem como a voraz disseminação de empresas na forma de grupos educacionais. Tal propaganda evidencia a nefasta face do ensino: a mercantilização da educação, na qual o ingresso no ensino superior é negociado no momento da matrícula nas escolas da rede privada de ensino. Assim, a educação é tratada como bem de consumo, e não como investimento.

A emergência dessa problemática tornou necessária uma discussão acerca da inversão dos valores educacionais através de um ensino voltado para o mercado, e não das necessidades discentes. Tal sistema educacional traz consigo a fragilização das relações construídas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem; dentre elas, a relação professor-aluno que, de fato, interfere no ensino. Dessa forma, alguns questionamentos surgiram, dentre eles: como funciona o conceito de mercantilização da educação? O que é a educação privada em Teresina/PI? Quais as consequências da comercialização da educação para a construção da identidade docente?

Assim, ao perceber o docente como guia o período educacional, essa pesquisa objetivou compreender como esse profissional da rede privada se reconhece (ou não) enquanto no contexto de comercialização educacional, com ênfase em suas condições de trabalho e da própria educação privada em Teresina/PI. Buscou-se então apreender em sua prática, a influência da imposição de como o ensino deve ser trabalhado em tais escolas: desde sua relação com os educandos, até a manutenção dos conteúdos programáticos para alcançar a inserção nas universidades.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), pois almejou apreender os valores, opiniões e representações externadas pelos docentes, e exploratória (TRIVIÑOS, 1987), por delinear um panorama inicial da influência do mercado no processo de ensino-aprendizagem. Realizou-se um estudo de caso (GOLDENBERG, 2004) com professores da rede privada de ensino em Teresina/PI. Além disso,

fez-se uma revisão bibliográfica para uma aproximação ao fenômeno: comercialização da educação (LIMA E MELO, 2016; MARX, 2011; SILVA, 2011; GONTIJO E GARCIA, 2017) e alienação nas práticas docentes (FERNANDES, WEBER, MARTINI, 2008; NÓVOA, 1992; SILVA, 2009).

O universo da pesquisa situou-se na rede privada de ensino teresinense. Foram selecionados três professores que integram a faixa etária entre 29 e 49 anos, no qual o critério considerado foi o tempo de experiência em sala de aula (varia de 6 a 26 anos na profissão) e de atuarem em diversas disciplinas, não restringindo a investigação a somente uma área do conhecimento. Vale ressaltar que a aproximação aos entrevistados se utilizou das relações construídas durante o período escolar vivenciado pelas pesquisadoras.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) (com doze perguntas direcionadas aos questionamentos propostos, em dias e lugares distintos e posteriormente gravadas em áudio). A análise de conteúdo (GOMES, 1994), onde se construíram inferências e conexões entre as categorias teóricas e os dados coletados. Tais dados foram organizados em um quadro conceitual e as falas mais significativas ao objetivo da pesquisa foram priorizadas.

Dessa forma, as discussões organizaram-se em três partes: “a concepção de educação mercantilizada”, sobre a estruturação do setor privado de ensino devido à transformação dos objetivos do mercado; em seguida “a percepção docente acerca da lógica mercadológica em Teresina/PI”, onde trabalhamos o reconhecimento de tal condição por parte dos professores entrevistados e, por último “educar para o ENEM ou para a vida: a prática docente no contexto mercadológico”, onde evidenciamos a maneira como o mercado interfere nas interações entre

consumidores/clientes (discentes), instituições privadas (escolas-empresas) e docentes.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO MERCANTILIZADA

Quando falamos sobre educação, quase sempre nos referimos às esferas do saber e da produção de conhecimento; em teoria, um direito universal, proporcionado pelas relações construídas no âmbito familiar-escolar. Logo, tomar a instituição escolar como principal espaço da socialização de saberes não é novidade. Assim, é primordial analisar as maneiras como são moldadas as interações nesse ambiente guiado por interesses mercadológicos.

Nota-se que a educação no âmbito privado se destaca em relação aos diversos setores econômicos do país, pois movimenta altos valores no país:

Divulgados pela revista Exame, em 22/12/2008, estima-se que o ensino privado movimente, por ano, R\$ 90 bilhões, o equivalente a aproximadamente 3% do PIB. Ainda não ultrapassa os gastos públicos em educação, mas é importante lembrar que, em 2004, movimentou R\$ 15 bilhões e este montante já era 50% maior do que em 2001. Ou seja, de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 bi para 90! Nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período. (OLIVEIRA, 2009, p. 752)

A rentabilidade do setor educacional privado comunga com a baixíssima qualidade do ensino oferecido pelo aparato estatal. Este, por sua vez, é precarizado de modo a incentivar a migração para as escolas particulares, configurando uma voraz coerção capitalista. Isso destrói a

competição entre setor público e privado, no qual o último é o único beneficiado:

A educação, antes garantida aos cidadãos em sua maior parte pelo Estado, passou, aos poucos, a compor o setor de serviços não mais exclusivos desse mesmo Estado por meio da privatização. Com isso, um dos direitos sociais mais importantes passou a ser amplamente comercializado no país. As instituições educacionais, com seus novos modelos de gestão e ensino voltados para as necessidades do mercado, vêm fragilizando as relações de trabalho, já que estão ligadas à gestão de receita e metas (CHAUÍ, 2003 apud GONTIJO e GARCIA, 2017).

Essa relação assimétrica possibilita o surgimento de grupos educacionais, bem como a criação de materiais didáticos (OLIVEIRA, 2009, p. 741), que podem ser utilizados também pelo setor público. Ao analisar o atual panorama educacional, um dos entrevistados evidenciou que existe certa polarização quanto à educação realizada atualmente. Demonstra ainda que é um processo relativamente recente, posto que não fosse vivenciado pelo mesmo durante seu período formativo:

Entrevista nº 3: A grande diferença entre a educação da minha época como universitário e agora privada especificamente ao fato de período que eu era acadêmico você percebia uma fragmentação de instituição de ensino, nós tínhamos uma série de grandes escolas, hoje a realidade teresinense é uma realidade mais polarizada, você tem basicamente dois grupos, e você tem destaques só que são destaques regionais. São escolas que são regionais e conseguem manter bem, e tem uma terceira via surgindo agora, mas basicamente três grupos.

As três vias citadas seriam as instituições regionais tradicionais (de “renome”), os pré-vestibulares locais e os grupos educacionais em

ascensão, em sua maioria de caráter nacional (franquia) de diversos estados brasileiros; estes assumem ainda o caráter regional ao consolidarem sua constante expansão em municípios piauienses.

Outro fator atenuante encontra-se no processo de padronização dos métodos para seleção universitária que, somada à precarização da educação pública, direcionou as escolas particulares a explorarem o espaço mercadológico visando aprovações em exames nacionais. Tal prática homogeneizou os conhecimentos a serem compartilhados nesses espaços onde, no contexto teresinense, as escolas transformaram-se em uma constante busca por novos atrativos - atividades extracurriculares como esportes (LIMA e MELO, 2006, p. 78) - que as diferenciem das demais. Assim, criou-se uma busca intensa pelas escolas-modelo, as quais confundiram-se com sua marca, ou seja, o seu valor de uso, conforme os interesses agregados a seu valor de troca¹ (MARX, 2011). Nessa interação, ensino de qualidade e valor elevado confundem-se como equivalentes. Dessa maneira, os detentores de um maior poder econômico recebem um produto educacional melhor e, conseqüentemente, incorporam em si valor intelectual elevado, diferentemente dos que não obtiveram acesso às mesmas condições de aprendizagem, o que legitima a opiniões e ações dos primeiros e menospreza as dos demais.

Se por um lado houve uma maximização do capital cultural (BOURDIEU, 1998) dos discentes, por outro emergiu a desvalorização do trabalho docente, visualizado enquanto mercadoria sujeita à negociação. Um exemplo encontra-se no relato de suborno a uma professora: os alunos, insatisfeitos com suas aulas, questionaram o

¹ Valor de uso refere-se às características e utilidade da mercadoria, enquanto valor de troca envolve a proporção que essa mercadoria vai tomar, vai de acordo com as necessidades e interesse do mercado.

valor recebido por hora/aula e afirmaram que pagariam o dobro do valor para não assistirem suas aulas naquela semana².

É nítida como a percepção dos próprios alunos de escolas particulares a respeito da comercialização da educação é deturpada: enxergam o professor como um produto que podem comprar ou descartar segundo desejarem. Ao concebê-lo como parte desse mercado, seu compromisso com a educação é alterado por suas condições de trabalho determinadas pelo capital/escolas-empresas (SILVA, 2011, p.127).

Existe então uma relação empresas-clientes, uma intensa conexão entre maximização do lucro e educação de qualidade, gerando uma fetichização da educação (MARX, 2011). Ou seja, o ensino torna-se um mero produto não somente para satisfazer as necessidades do homem enquanto futuro profissional no mercado de trabalho, mas como exercício de poder e de dominação sobre estes.

A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DA LÓGICA MERCADOLÓGICA EM TERESINA/PI

A educação mercantilizada possui a capacidade de transformar os sujeitos no próprio produto, conforme evidenciado nas relações guiadas pelos interesses capitalistas. Ao analisar o âmbito educacional, pode-se afirmar que os indivíduos podem ou não ter a consciência de que se encontram na condição de mercadoria. No primeiro caso, há um exercício de reflexividade sobre a própria prática docente e as relações

² Relato da Revista Educação, que trata do futuro da educação privada ao tratar sobre o suborno sofrido pela referida professora.

de poder exercidas sobre as mesmas. No segundo tem-se a alienação de si que, segundo Celso dos Santos Vasconcellos afirma:

O que frequentemente se observa é que o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. (VASCONCELLOS, 2014, p. 20).

Tal alienação, característica das relações impostas pelo mercado ao sistema educacional, retira dos professores o poder de concretizar sua própria concepção de ensino-aprendizagem, pois deve necessariamente atingir os objetivos propostos pela instituição escolar. Alguns entrevistados demonstraram que estão cientes da maneira como esse momento é moldado de acordo com forças que estão além de seu domínio:

Entrevistado 1: [...] eu trabalho em escola privada que ela diz que eu quero o meu aluno passando para medicina e direito então eu tenho que dar resultado para essa escola, eu tenho que ser parte desse mecanismo de mercantilização.

Novamente, é frisada a finalidade máxima da educação proporcionada pelos grupos educacionais: uma educação focada em não somente adentrar o ensino superior, como obter os melhores resultados possíveis e integrar cursos elitizados. Os “resultados” aos quais o entrevistado se refere refletem a grande preocupação das escolas: ao divulgá-los, esperam trazer prestígio à instituição, atrair mais clientes, maximizar os lucros e manter a roda mercadológica dos vestibulares funcionando. Nesse sentido, se constituem como empresas, fenômeno prontamente apontado pelos professores:

Entrevista nº 2: Percebo, se eu estou trabalhando em uma empresa privada, então não deixa de ser uma mercadoria. Mercadoria entre aspas, porque se você está trabalhando em uma sala de aula ensinando, mas você está recebendo dinheiro em troca, é um comércio. Não deixa de ser, não é uma mercadoria física, mas uma mercadoria falada.

Entrevista nº 3: [...] procura a equipe de professores, procura o serviço que você tem para oferecer, daí a possibilidade de você abrir um curso, mas você acaba sendo também parte desse produto vendido, certo! Tanto vendido midiaticamente, aí você acaba tendo uma relação bem mercadológica.

Os entrevistados reconhecem a categoria escola-empresa em uma relação quase inevitável (“*se eu estou trabalhando em uma empresa privada*”). Logo, apesar da existência de uma crítica implícita à educação construída nesse contexto através de seu reconhecimento, ainda estão imersos nele, seja pela necessidade de manter o emprego, seja pela escassez de ferramentas teórico-metodológicas para refletir sobre suas posturas. Ao comentar que “*acaba sendo também parte desse produto vendido*”, expõe que é produto do sistema educacional (“*mas você está recebendo dinheiro em troca, é um comércio*”), pois vendem a sua força de trabalho. Em troca, têm sua prática limitada a planejamentos relativamente restritos se comparados à maior liberdade conferida aos docentes da rede estadual.

O setor educacional brasileiro também se utiliza do trabalho docente na elaboração de materiais didáticos para as instituições. Estes materiais são comercializados para o setor público, financiador do ciclo mercadológico e que mantém a rotatividade do lucro em uma relação desigual. Devido à maneira sutil como ocorre a comercialização educacional, torna-se compreensível o lugar cativo que esta ocupa no imaginário professoral (BOURDIEU, 1972, p. 175 apud ORTIZ, 1983, p. 15).

EDUCAR PARA O ENEM OU PARA A VIDA: A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO MERCADOLÓGICO

Permeado pela atual estrutura educacional, devemos tratar sobre o trabalho e as nuances adquiridas por este no contexto-foco da pesquisa, pois este possui capacidade de reinventar-se, mas sempre presente na história dos sujeitos (ALBORNOZ, 2012). Na sociedade capitalista o trabalho exige esforço físico e mental dos indivíduos, onde os trabalhadores diversas vezes não sabem o que produzem, e o cansaço aliado à ausência de tempo livre exclui a possibilidade de refletirem sobre as funções exercidas. No contexto da educação, a recompensa pela autosubmissão docente concretiza-se através do salário diretamente relacionado às horas/aula ministradas que, por serem a atividade única para o cálculo salarial, reforçam o estigma da desvalorização de sua profissão:

A partir das ideias marxistas, pode-se pensar que o trabalho do professor é aquele denominado trabalho improdutivo, em que não produz nenhum tipo de retorno financeiro a quem o emprega. Entretanto, o trabalho do educador exige tanto mais esforço físico e mental do que aquele do trabalhador da indústria. Pois, o professor é aquele que, além de desenvolver seu trabalho em sala de aula, necessita ainda preparar aulas, corrigir avaliações, participar das formações continuadas. Ou seja, ele geralmente estende sua jornada de trabalho para outras horas em que não está na instituição escolar. (LIMA, WEBER, MARTINI, 2008, p. 15)

Além disso, o professor, enquanto mediador do conhecimento, é responsável pela troca de saberes dentro e fora das salas de aula, sendo esse o seu compromisso com a educação. Desde sua formação, se espera que desenvolva em si e promova o desenvolvimento alheio baseado no aperfeiçoamento intelectual e cultural e na construção de uma

perspectiva problematizadora sobre os conteúdos curriculares e também sobre a sociedade³.

Nessa perspectiva, Maurice Tardif propõe que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002 apud SILVA, 2009). Pressupõe-se que os saberes mencionados devem ultrapassar os conhecidos métodos de ensino e os conteúdos programáticos, existe uma vasta gama de capacidades que dizem respeito à afetividade docente que diversas vezes é ignorada. Vasconcellos (2014, p. 13) afirma ainda que “o trabalho de sala de aula é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade”. Significa dizer que o desenvolvimento da prática docente se relaciona com as suas experiências, através das habilidades adquiridas na interação com os sujeitos, permite que o docente consiga lidar com as diversidades que compõem suas turmas.

No contexto da rede privada, tal concepção de ensino é inferiorizada: os professores são posicionados em escolas competitivas e, devido à intensa rotina vivenciada, muitos não dialogam entre si no convívio cotidiano e não analisam suas condições de trabalho - tampouco sua prática -, recaindo em uma espécie de alienação consciente. Um trecho exemplifica a maneira como educadores e educandos são expostos a rotinas diárias exaustivas e suas consequências:

Entrevista nº 1: Quando eu era estudante, nós tínhamos 5 aulas por dia, de segunda à sexta, esses meninos estão tendo sete a oito aulas por dia de segunda a segunda eles têm aula sábado e domingo: as famosas revisões. [...]

³ Art. 43 da Lei 9.394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A educação, ela sempre foi um mercado né, isso é inevitável. Todavia, até outro dia estava conversando com uns amigos que nós estamos mercantilizando cada vez mais a educação, e essa mercantilização da educação possibilita; a robotização dos nossos alunos a desumanização dessas crianças, adultização [SIC] desses meninos.

As revisões e aulas aos finais de semana exigem uma carga horária extra de trabalho docente, não só física como mental, além do planejamento das aulas que ministrará. Em contrapartida, o salário recebido se mantém, em um sentido inversamente proporcional: quanto maior o trabalho, menor a remuneração recebida. É exigida ao docente uma reconfiguração para adequar-se à essa educação considerada tradicional e não-reflexiva (VASCONCELLOS, 2014), o que provoca um despreendimento daquilo que lhe foi ensinado durante seu processo formativo, nas licenciaturas. Quando a referida adequação não ocorre, o professor pode ser repreendido pela instituição escolar.

Todavia, existe certa conscientização em parte de seu discurso: ao relacionar a perspectiva da educação mercantilizada à “robotização”, “desumanização” e a “adultização” dos alunos, evidencia sua preocupação com a subjetividade dos sujeitos, característica do ensino libertador proposto por Freire. Tais modelos educacionais seguem direções bastante divergentes: “enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação” (FREIRE, 1987, p. 68). O próprio reconhecimento dos discentes para além de meros competidores e receptores de teorias constitui-se como ponto de partida para o distanciamento da educação bancária, que atende aos interesses do capital:

Entrevista nº 1: Ser professor independente de privada ou pública, ser professor é isso, é você não entrar nessa ciranda da desumanização. Eu não me permito ser responsável pela robotização.

Entrevista nº 2: [...] então, o meu papel como professor não depende de rede pública ou privada, mas o meu papel como professor é esse, mostrar que esses meninos são meninos, são crianças e são humanos.

É necessário que o profissional reveja o sentido do ato educativo, que domine uma extensa gama de conhecimentos teóricos e que esteja comprometido com os objetivos das escolas e as expectativas dos clientes (LIMA, WEBER, MARTINI, 2008, p. 17). Nota-se que os entrevistados abraçaram a docência compreensiva e significativa apesar das exigências geradas pelo setor privado, e buscam manter sua função de sujeito autônomo e reflexivo (NÓVOA, 1992). Ao confrontarem confronto a lógica mercadológica, suscitam certa esperança para a educação: “*não entrar nesta ciranda da desumanização*” é um exercício de sensibilidade a ser exercido por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, afinal, somos e lidamos com indivíduos dotados de saberes, vivências, necessidades e sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a realidade da comercialização da educação em Teresina/PI se intensificou, bem como a exploração do professor enquanto produto, o que influenciou suas práticas educativas. Verificamos na fala dos entrevistados certa preocupação com a obrigação em seguir as exigências determinadas pelas instituições privadas, com ênfase na exaustiva carga horária. Isso requer uma intensa força de trabalho para além dos muros das escolas (atividades como o planejamento das aulas, de atividades e correção de avaliações e

produção de materiais para revisões que possuem foco no vestibular). A função do professor é comparada com a de um funcionário qualquer em uma empresa, onde passa por um processo de alienação: ainda que esteja ciente de sua condição não se reconhece em seu próprio trabalho, tampouco domina o processo ou os resultados do mesmo.

Há certa contradição entre as exigências ao trabalho docente. Por um lado, os conteúdos programáticos direcionados às aprovações que serão veiculadas pela mídia e trarão retorno financeiro às instituições; por outro, os entrevistados reconhecem a necessidade de manterem seu compromisso com a humanização dos educandos. Logo, enxergam os alunos para além de meros robôs memorizadores de teorias, mas como seres dotados de saberes e que precisam aprimorar seu pensamento crítico-reflexivo.

Todavia, existem resquícios do pensamento mercadológico ao se reconhecerem como produto das escolas-empresas, com o objetivo primário de corresponder aos desejos do mercado: maximizar os lucros. Ou seja, independente do professor integrar uma instituição que comercialize a educação, é essencial que busque rever o sentido de suas práticas diante das mudanças impostas pelas escolas. Apesar da cobrança de resultados, o docente deve ater-se à sua verdadeira responsabilidade com a educação, tal qual determina a LDB, que é proporcionar um ensino voltado para a formação cidadã: que sejam cidadãos dotados de criticidade e aptos a reformularem seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio. Um destino para a educação privada. *Revista educação*, set. 2011. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/um-destino-para-a-educacao-privada/>>. Acesso em: 4 jul. 2019.
- BRASIL. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20 out. 2018.
- FERNANDES, M. O. F; WEBER, D. K.; MARTINI, R. M. F. Trabalho docente: um trabalho alienado? *R. Faced*, Salvador, n.13, p.13-31, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/3204/2384>>. Acesso em: 15 out. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- LIMA, Jorge; MELO, André. As escolas privadas e os seus clientes: estratégias organizacionais de promoção da oferta e de regulação das admissões. *Forum sociológico*. Lisboa, v. 2, n 29, p. 75-83, dez. 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/sociologico/1514>>. Acesso em: 17 out. 2018.
- MARX, K. *O Capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo. 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- OLIVEIRA, Romualdo. P. de. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. *Educação & sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-76, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em 07 set. 2018.
- ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo, Ática: 1983.

SILVA, A. S. da. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul. v. 19, n. 1, p.123-139, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1900/1921>>. Acesso em: 18 out. 2018.

SILVA, Marilda. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Complexidade_da_formacao_de_professores-NOVA-P4.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

13

AS SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LITERÁRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE OS FAZERES DOCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS

*Diana Pereira de Aquino*¹

*Maria Divina Ferreira Lima*²

*Guilherme Mendes Tomaz dos Santos*³

INTRODUÇÃO

Falar em processos de alfabetização na primeira infância é um tema ainda hoje com diversas análises e pontos de vistas entre estudiosos e educadores que atuam na Educação Infantil. Com certeza temos muito caminho a percorrer em busca de um consenso que nos levem a compreender toda a dinâmica que envolve este complexo momento da vida de uma criança com o acesso aos primeiros contatos com a linguagem oral e escrita.

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho almeja produzir reflexões sobre as práticas pedagógicas literárias e as implicações destas no processo de alfabetização de crianças na Educação Infantil. Um tema que ainda na contemporaneidade encontramos diversas análises e perspectivas entre estudiosos e educadores que atuam nesta etapa de escolaridade. Buscamos neste sentido, percorrer trilhas e caminhos ao encontro de análises e reflexões que venham a contribuir

¹ dianapaquino@gmail.com

² UFPI. lima.divina2@gmail.com

³ UFRN. mendes.guilherme234@gmail.com

para a percepção das práticas literárias alfabetizadoras que são desenvolvidas no cotidiano de uma Instituição de Ensino infantil do Município de Teresina.

Neste sentido objetivamos de forma mais abrangente compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas literárias na educação infantil, e quais as significações produzidas por estas no processo de alfabetização das crianças em Escolas Públicas. E de maneira mais específica definimos os seguintes objetivos: Identificar as principais práticas literárias desenvolvidas na rotina das instituições de Educação Infantil, Realizar um estudo bibliográfico sobre os impactos e as significações das práticas literárias para a aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino infantil, Pesquisar quais os principais limites e possibilidades encontradas pelos docentes, no desenvolvimento de práticas literária dinâmicas e significativas em sala de aula, que levem as crianças a iniciarem o processo de alfabetização de forma mais prazerosa e lúdica; analisar como as práticas docentes podem se materializar imprimindo significações para construção de um ensino cada vez mais literário, dinâmico, significativo para as crianças e apontar, no que se refere á escrita, algumas alternativas para um ensino plano de significados para as crianças e que, portanto, considere suas reações, o que aprendem, como aprendem e o que lhes interessa aprender.

AS PRÁTICAS LITERÁRIAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO INFANTIL: ALGUNS PERCURSOS

Para que o processo de alfabetização aconteça ainda no ensino infantil, é preciso que este ambiente letrado e alfabetizador esteja presente nos espaços sociais e comunitário em que a criança está

inserida, partindo desta premissa é de suma importância que a família desde cedo já inicie este processo de apropriação da linguagem oral e escrita, envolvendo a criança em um ambiente rico em estímulos e com significativas experiências diversificadas e lúdicas para incentivar a criança a explorar o mundo que a cerca.

Como afirma Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Neste sentido o papel da família e da escola é muito relevante, pois antes de frequentarem as instituições de ensino, a criança já pertence a um grupo social que precisa iniciar este processo educativo linguístico, haja vista que é muito relevante para a criança as vivências lúdicas e literárias, pois estas terão muito significado para o seu desenvolvimento integral.

Oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. (REYES, 2010, p. 16).

Dentro deste contexto, a importância da literatura infantil fica bem evidenciada, a função mediadora que a mesma assume, se constituindo como recurso essencial neste processo. Para nos orientar neste percurso de trabalho, traçamos algumas questões norteadoras do estudo: Quais são as experiências literárias vivenciadas pelas crianças na rotina da escola? As professoras organizam e realizam projetos de leituras de forma a projetar significações e expectativas de aprendizagem no processo de alfabetização?

Partindo desse contexto, destacamos algumas reflexões que realizamos ao refletir sobre as práticas literárias alfabetizadoras no

ensino Infantil, e atreladas a estas, ponderamos os fazeres docentes que subsidiam as ações desenvolvidas no cotidiano da mesma. Comprendemos que seja preciso sinalizar para a relevância das atividades literárias que são planejadas com intencionalidades alfabetizadoras, buscando ampliar os olhares docentes ao analisar como se dar o processo de construção das diversas possibilidades de ensino com a utilização dos recursos literários. Assim afirma Reyes (2010), as experiências literárias, proporcionam um rico repertório que emoldura o desejo de ler e escrever como necessidade vital e não como uma simples tarefa escolar. Neste sentido acreditamos nos contributos infinitos que podem ser identificados com a utilização do trabalho com projetos literários na rotina da escola.

Como afirma Brandao e Rosa (2011, p.41) a leitura de poemas, fábulas, contos de fadas, cordéis, entre outros gêneros literários, familiariza as crianças com a linguagem escrita e as convenções linguísticas desses diversos gêneros discursivos, neste sentido, destacamos aqui o papel primordial do professor neste processo, que precisa está envolvido neste ambiente lúdico alfabetizador, enquanto sujeito crítico e autor da sua própria prática.

O FAZER DOCENTE E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Em busca da autonomia e do protagonismo no processo de ensino aprendizagem das crianças, o docente precisa mobilizar cotidianamente diversos saberes pedagógicos para ampliar as significações que imprimem em seus fazeres, tendo em vista que as atividades desenvolvidas com a utilização dos recursos literários precisam ir além de simples momentos de leitura e contação de histórias. Concordamos

com Perrenoud (1993), quando destaca que, ensinar não consiste em aplicar seguramente uma teoria, nem em conformar-se com um modelo, ensinar envolve a ação de resolver problemas, tomar decisões, refletir e compreender as ações realizadas. Com a realização deste estudo, buscou-se compreender como se materializa as propostas pedagógicas com enfoques literários, bem como as dificuldades, limites e avanços percorridos pelos docentes em seus fazeres cotidianos na escola.

Partindo deste pressuposto, Freire (2011) afirma que, “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho. Cabe aqui outro desafio que alcança a ambos: as instituições e os sujeitos”. Para tanto, é importante que o docente em parceria com a equipe pedagógica da escola estabeleça relações de parcerias fortalecidas, para juntos desenvolverem ações que dinamizem as atividades e que sirvam como suporte didático e metodológico no fazer pedagógico, desenvolvendo projetos literários para potencializar o processo de alfabetização das crianças.

De acordo com Sartori (2011, p. 17), “uma prática pedagógica que se desenvolve a favor da emancipação dos sujeitos se constrói pela reflexão da e sobre a prática educativa escolar”. Por isso é de suma importância que os docentes alfabetizadores possam construir um pensamento crítico e reflexivo diante das suas práticas pedagógicas, se apropriando do exercício da docência para forjar um fazer cada vez mais significativo.

Portanto, faz muito sentido pensarmos a literatura como porta de entrada para a leitura das crianças. As histórias abordam situações muito próximas de seu cotidiano, falam de famílias, diferentes culturas e épocas, dos sentimentos, das relações, alimentam imaginação e fantasia, e contribuem com a socialização. (FONSECA, 2012, p. 22).

No processo de interação com ambiente que a cerca, através das experiências que vai vivenciando, a criança que é esperta e curiosa por natureza, observa com atenção e interesse o mundo que está a sua volta. No ambiente escolar vai realizando suas descobertas e assim caminhando com autonomia para conquistar sua aprendizagem. Reforçamos esta compreensão com este documento Brasil (1998, pag. 123) quando afirma que a constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita bem antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais e na tentativa de compreendê-las amplia possibilidades. Neste cenário, cabe aos adultos, família e educadores proporcionarem para elas as vivências necessárias para a conquista da autonomia e do seu desenvolvimento, se apropriando das habilidades necessárias para processo de aprendizagem.

Tendo em vista tudo o que já foi abordado aqui, reforçamos que, ao adentrar no mundo do faz de conta da literatura infantil, as crianças aprendem de forma lúdica e prazerosa. Para Reyes (2010), os novos caminhos que se abrem á imaginação da criança, também podem ser percorridos nos livros que lhe são lidos ou naqueles que ela mesma devora e o verbo é literal porque além de ler com as mãos e os ouvidos, a meninada lê com a boca e os dentes como se provando o mundo. Neste sentido é evidente o fascínio que as crianças sentem ao vivenciar estes momentos de prazer e ludicidade em momentos da leitura e contação de histórias.

Partindo destas considerações introdutórias, acredita-se que as práticas pedagógicas literárias podem se apresentar como ferramentas eficientes e significativas no processo de alfabetização das crianças nas escolas de Ensino Infantil. Tais práticas demandam para o professor pensar previamente nos detalhes materiais, nos recursos didáticos que serão utilizados em cada atividade, bem como refletir sobre as metodologias mais adequadas a serem exploradas em cada ação educativa desenvolvida.

Mas o que sabemos é que se faz necessário, e urgente, transformar práticas tradicionais em propostas mais interessantes e inteligentes que permitam á criança a construção de seu conhecimento de uma forma mais participativa e enriquecedora. (FONSECA, 2002, p. 25).

Neste sentido, faz-se necessário proporcionar para as crianças um ambiente de aprendizagem alfabetizador, substituindo práticas tradicionais de ensino, que em nada qualificam o processo de alfabetização na primeira infância, para construir novas metodologias de ensino e novos saberes para o professor.

A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Compreendemos a literatura infantil como uma ferramenta pedagógica que além de encantar, divertir, ensinar, também colabora na formação social dos sujeitos, pois através das histórias as crianças adentram num mundo de faz de conta que as levam a se imaginar representando diversos personagens, onde têm em suas vivências e experiências literárias diversos papéis sociais. Para tanto compreendemos que os livros se tornam elementos valiosos no processo de ensino aprendizagem da criança, pois possibilita o aprimoramento

da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização, enriquecendo e ampliando o repertório de palavras do vocabulário das mesmas, aproximando de forma prazerosa e significativa do mundo da leitura e do conhecimento.

Trabalhar com a literatura infantil deve ser um momento de entrosamento e de prazer para aluno, à literatura não pode ser apresentada somente com objetivos específicos que fazem parte de uma grade curricular a ser desenvolvida, ou, seja com finalidades pedagógicas. (COSTA, 2008, p. 131).

Dentro deste entendimento acreditamos que as histórias trazem momentos únicos e mágicos, ao tempo em que proporcionam o acesso da criança à linguagem escrita. Assim, buscamos refletir que tais ações podem fazer toda a diferença em uma escola que deseja educar respeitando as especificidades no aprendizado da criança, partindo da perspectiva de formar para a cidadania e autonomia na sociedade que estão inseridos.

Neste sentido defendemos que as escolas devem estimular o gosto pela leitura e a escrita durante todo o período da escolarização. Pois como ressalta Soares (2003) “que a alfabetização começa a ser compreendida como uma etapa em que ler e escrever não são suficientes para considerar os indivíduos alfabetizados, tendo em vista a necessária compreensão da leitura e sua aplicabilidade na escrita”. Para tanto, pontuamos que estudar não signifique uma ação sem sentido e carente de significados para as crianças, e ler e escrever uma obrigação, mas uma fonte de alegria, prazer e ludicidade no cotidiano da escola.

Este esforço em buscar a significação na aprendizagem e a ressignificação dos fazeres docentes, precisa está presente já na pré-escola, intensificando-se no período da alfabetização das etapas de

ensino posteriores. Para Brandão e Rosa (2011) as rodas de leitura e contação, são uma experiência lúdica e agradável e sem cair num modelo reducionista, que subordina qualquer ação pedagógica a uma função pragmática, utilitarista ou conteudista. Através do trabalho de incentivo às diferentes práticas de leitura, destaca-se aqui o trabalho com as mais variadas atividades literárias que podem ser realizadas nas escolas de ensino Infantil, tendo em vista desenvolver um processo de alfabetização lúdico e prazeroso.

Felizmente, para equilibrar a balança, há uma produção infantil e juvenil de alto ou muito bom nível, que conseguiu com rara felicidade equacionar os dois termos do problema: literatura pode divertir dar prazer, emocionar e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir e criar. (COELHO, 1997, p. 27).

Tendo em vista as reflexões que estão sendo produzidas ao longo deste trabalho, aproveitamos para ratificar a importância das escolas de educação infantil neste processo, pois esta etapa é a primeira de escolaridade, portanto é a base, daí a importância de se oferecer vivências literárias únicas para as crianças, pois estes momentos de aprendizagem serão marcantes nas memórias que as crianças irão carregar consigo por toda a vida. Como bem destaca Brandão e Rosa (2011, p. 34), pode-se concluir que especialistas e formadores na área parecem concordar que a atividade de leitura e contação de histórias é um componente importante na materialização do conceito de qualidade na Educação Infantil. Para as autoras, qualidade no ensino infantil significa a materialização de um trabalho com intencionalidades pedagógicas atreladas a um fazer literário na rotina da escola.

A realização de práticas pedagógicas literárias na Educação Infantil, precisa se tornar uma constante na rotina da escola, permeando o planejamento das professoras, tendo em vista as diversas contribuições que este trabalho traz para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Partindo desta análise, podemos compreender que este tema e as reflexões realizadas em torno dele não se esgotam, pois quanto mais sabemos e pesquisamos, mais descobrimos um mundo de possibilidades que a literatura e as práticas literárias trazem para o processo de alfabetização das crianças, o trabalho com leitura e contação de histórias pode enriquecer ainda mais o fazer do professor em sala de aula, haja vista que as crianças aprendem melhor, quando aprendem com prazer, daí a importância de se buscar superar velhas e tradicionais práticas pedagógicas por atividades mais significativas e transformadoras.

Faz-se necessário diferenciar quem apenas decodifica o alfabeto de quem lê efetivamente. A fluência na compreensão de um texto traz um diferencial para o indivíduo: é a diferença entre letramento e alfabetização. O sujeito letrado é aquele que além de saber ler e escrever, faz uso competente da leitura e da escrita. (FONSECA, 2012, p. 16).

Reforçando as ideias da autora, letramento é uma condição de domínio da linguagem oral e escrita que requer a aquisição de algumas competências e habilidades, que para tanto requer que o indivíduo tenha tido acesso a uma variedade de situações que os levem a compreender o sentido da leitura e da escrita. Acreditamos que isto só se materializa na prática, se desde a Educação Infantil as crianças vivenciarem atividades literárias das mais variadas possíveis.

Brincando de ler, tais habilidades são desenvolvidas. Familiarizar-se com textos literários, ampliar o repertório textual desta esfera social, apropriar-se da linguagem escrita, atentando para diferentes recursos expressivos e estéticos, são alguns ganhos que a criança pode ter ao participar dessas brincadeiras. (BRANDÃO E ROSA, 2011, p. 63).

Aqui ressaltamos o desafio que se impôs no início deste trabalho, que foi analisar as significações produzidas pelas práticas literárias no contexto da Educação Infantil, tendo em vista considerar como embasamento empírico as experiências de ensino de duas docentes que trabalham como alfabetizadoras em um Centro municipal de ensino infantil, localizado na zona rural leste da cidade de Teresina. O diálogo com as interlocutoras nos permitiu uma maior compreensão das experiências literárias realizadas nesta instituição.

Desde pequenas as crianças precisam ser incentivadas á leitura e colocadas em contato com ela. Um canto da leitura na sala de aula pode ser garantido, mesmo que o espaço não seja muito grande. Podemos colocar alguns livros em uma estante baixa. (Fonseca, 2012, p. 101).

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do município de Teresina embasa ainda mais nossa fundamentação sobre a importância do trabalho com as práticas literárias nesta modalidade, destacamos um trecho a seguir, nos afirma em documento da SEMEC (2008), “a educação Infantil promove experiências significativas de aprendizagem da língua por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças”. Neste sentido enfatizamos que, o processo de alfabetização exige dos docentes alfabetizadores, muita criatividade e dinamismo

para criar e recriar a cada dia uma prática pedagógica que almeja uma aprendizagem para as crianças com prazer e ludicidade, para tanto, não podemos esquecer das diversas maneiras de explorar os recursos literários, que podem ser utilizados para alcançar os objetivos propostos e os direitos de aprendizagem das crianças nesta etapa de ensino.

DISPOSITIVO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para de alcançar os objetivos propostos para a realização deste trabalho, utilizamos em nosso percurso metodológico realizamos a princípio uma pesquisa bibliográfica, em seguida a abordagem da Pesquisa Qualitativa Narrativa, para subsidiar este processo nos guiamos pelo Método Autobiográfico. Para coleta e produção dos dados utilizamos o seguinte instrumento metodológico: entrevistas Narrativas. Neste sentido para Minayo (2001), “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente á realidade do seu mundo”. Optamos pela abordagem Qualitativa, pois compreendemos a importância dela para se produzir respostas para as questões que norteiam o trabalho.

Vemos o ensino e o conhecimento do professor como expresso em histórias sociais individuais corporificadas, e pensamos narrativamente á medida que entramos na relação de pesquisa com os professores, á medida que criamos e escrevemos textos de campo e escrevemos histórias sobre as vidas educacionais. (CLANDININ E CONELLY, 2015, p. 32).

Compreendemos que esta escolha nos permitiu adentrar de forma subjetiva e mais aproximada nas narrativas profissionais das docentes, vivenciando suas experiências, suas práticas pedagógicas, através das diferentes narrativas que foram partilhadas. Neste sentido pôde-se

compreender nos relatos das interlocutoras, as dificuldades, avanços e desafios pedagógicos vivenciados pelas mesmas no ambiente escolar. Como ressalta Clandinin e Connelly (2015), “esta perspectiva de pesquisa é uma perspectiva de vida, sobre histórias e seus enredos como um todo, o bom e o ruim, os provocadores da transformação e podem ter mais de um significado.” Como bem enfatizado por Gamboa (2012, pg. 43) toda investigação supõe um corpo teórico, e este deve ter um método que lhe seja apropriado. Neste sentido, utilizou-se o Método (auto) biográfico, por acreditar que este colabora na jornada investigativa de nuances, desafios e produção de conhecimentos. Acreditamos que o dispositivo metodológico utilizado nos permitiu uma compreensão das subjetividades das docentes e maior proximidade do objeto pesquisado.

O método Biográfico permite que seja concedidos uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. (FINGER E NÓVOA, 2010, p. 23).

O Método (Auto) biográfico apresentou-se, como o mais pertinente para realização deste trabalho, permitindo compreender as diferentes narrativas das professoras, e com elas, as nuances das práticas docentes que envolvem o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil, assim como analisar os contextos em que as mesmas foram construídas, planejadas e materializadas no ambiente escolar.

Aproveitamos para destacar mais uma nuance sobre o percurso metodológico percorrido, que são as possibilidades autoformativas que ele proporciona, pois na medida em que os sujeitos precisam revisitar suas práticas docentes, faz-se necessário pensar sobre a mesma e

revisitar sua trajetória de vida e profissional. De acordo com JOVCHELOVITCH e BAUER (2010), a entrevista narrativa permite ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte. Assim pode repensar em sua prática pedagógica, tendo em vista rememorar suas experiências e vivências cotidianas.

Buscando melhor delimitar o universo pesquisado, tivemos como *locus* do estudo o Centro Municipal de Ensino Infantil (CMEI) do sistema de ensino de Teresina, localizado na Zona Rural leste. Assim buscou-se analisar as práticas pedagógicas literárias que são realizadas nesta instituição, tendo em vista compreender esta realidade evidenciada, através dos relatos observados na entrevista realizada com duas interlocutoras docentes, que atuam como alfabetizadoras desta Instituição de ensino, para manter o sigilo e identidade delas, iremos identificá-las com o codinome de Girassol e Orquídea.

Para nós, foi a nossa experiência de ensino e nosso forte interesse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos relacionados ao conhecimento do professor, em termos de conhecimento narrativo. (CONNELLY; CLANDININ, 2015 p. 165).

É importante destacar o rigor e cuidado dedicados nesta fase do trabalho, tendo em vista compreender que o método escolhido para realização do estudo se configurou, em nossa avaliação, como o mais adequado e eficiente, pois os dados coletados permitiram realizar a contento a organização e produção dos mesmos.

Para realização da análise dos dados, buscou-se fundamentação e amparo metodológico na técnica de análise de Conteúdo de Bardin

(2016), utilizamos o modelo de triangulação de Métodos. Identificando fatores importantes para compreensão das significações produzidas pelas práticas literárias no processo de alfabetização no Ensino infantil, assim como analisamos as implicações destas para uma aprendizagem significativa das crianças em uma escola pública da rede municipal de Teresina.

Para tanto, iniciamos a análise dos dados produzidos, baseados em Bardin (2016), com a organização dos dados em categorias e analisamos conforme a referida técnica. Tendo em vista seus procedimentos criteriosos que colaborou para uma análise rigorosa, contribuindo de forma significativa para a análise das narrativas das interlocutoras. Esta análise nos permite não só a tabulação dos dados, mas, sobretudo a compreensão das narrativas das docentes, bem como revelar em quais contextos educativos foram produzidos, de forma a imprimir nestes alguns significados e significações.

Partindo desta premissa, iniciamos a organização dos dados com a análise das entrevistas narrativas, transformando todo o material produzido em texto escrito, dando corpo ao processo de produção dos dados compartilhados a seguir. Buscou-se utilizar de critério científico e fidedignidade ao que foi narrado pelas interlocutoras. Ainda com base em Bardin (2016), utilizamos as três fases que compôs o processo de análise: Exploração do material coletado, tratamento e classificação dos dados, bem como definição das categorias de análises. Reforçamos que todas as fases teóricas e metodológicas foram de suma importância para a produção dos dados e realização deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o desenvolvimento deste estudo contamos com a colaboração de duas docentes alfabetizadoras, que identificamos por Girassol e Orquídea. A princípio tivemos dificuldades com a realização da entrevista, pois como estamos em meio a uma Pandemia, optamos pelo diálogo via aplicativo google meet.

Iniciamos as entrevistas escutando os relatos das docentes sobre seus percursos profissionais, suas histórias e trajetórias de vida, as mesmas ficaram livres para narrarem pontos importantes que consideram relevantes em suas trajetórias pessoais, assim como a relação desta com a carreira na docência. É interessante destacar como as falas e as narrativas denunciam o amor, a paixão, o prazer, a satisfação, alegria no fazer docente, em ser docente. Assim como também evidenciam, as limitações, as necessidades formativas, a falta de recursos financeiros, de estruturas de trabalho, de pouco apoio das famílias e tantos outros desafios enfrentados cotidianamente por aqueles (as) que decidem trilhar o caminho da educação, seja por escolha e vocação, seja por falta de opção ou necessidade de ter uma formação/profissão de nível superior. Assim,

Toda narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de acontecimentos, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida. NÓVOA e FINGER (1988, p. 46).

Neste cenário de significativas narrativas e relatos preciosos sobre as práticas e saberes da docência e do processo de alfabetização no ensino infantil, analisamos o quanto este exercício de partilha, reflexão

e aprendizado são essenciais para a realização e conclusão deste estudo. Que com certeza em seus achados, podem abrir caminhos para muitas contribuições para o nosso fazer docente na escola Infantil. Partindo deste pressuposto, destacamos primeiramente:

[...] Sou professora nesta escola há 06 anos, sempre atuei na educação Infantil, mas como alfabetizadora, tenho só este ano de experiência. [...] E a minha escolha pelo ensino infantil se deu através do estágio da faculdade, onde eu me identifiquei com esta faixa etária e também com as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil requer um trabalho mais lúdico. Sou efetiva da rede, concursada. Sou feliz e gosto de trabalhar com as crianças, quantas vezes me pego pensando e rindo das conversas das crianças [...] (ÓRQUIDEA).

[...] Desde muito cedo comecei o trabalho como alfabetizadora, no ano de 1990 precisamente na comunidade onde morava, na ocasião ainda estava cursando o pedagógico. Uma excelente experiência [...] lembro-me que as turmas eram multiseriadas, 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série. Uma coisa incrível para mim foi trabalhar naquele formato [...] Lembro-me que dividia o quadro em três partes para as atividades enquanto explorava ditado e leitura com os pequenos, da 1ª série [...] Então com 30 anos de trabalho, tenho muitas histórias para contar, embora nem todas sejam como eu gostaria, mas todas colaboraram para a minha prática [...] No ano de 2002, passei fui aprovada no concurso, professora da educação infantil em José de Freitas [...] Daí em diante descobri meu perfil alfabetizadora, me realizo plenamente ao ver crianças aprendendo a ler, a descoberta é algo que me fascina, me encanta [...] (GIRASSOL).

Conforme os relatos das interlocutoras, percebemos que ambas demonstram afeição e prazer em trabalhar com educação infantil. A professora *Orquídea* frisou bem sua identificação com esta modalidade, ao afirmar que um dos principais fatores de sua identificação com esta

modalidade foi as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas de uma maneira única e diferenciada, destacando que estas ações requerem muita ludicidade, isto para ela é um componente essencial ao realizar as atividades com as crianças em sala de aula.

As docentes frisaram que participam de Oficinas de Planejamento ofertadas para as professoras alfabetizadoras, as mesmas acontecem mensalmente no Centro de Formação da Prefeitura e são realizadas pela Secretaria Municipal de educação (SEMEC). Sobre estas oficinas a docente *Orquídea* relata que gosta e acha que ajuda um pouco no suporte das Sequências Didáticas que são preparadas e disponibilizadas pelas Formadoras da SEMEC, a mesma acredita que o material não é suficiente para subsidiar o trabalho com a alfabetização das crianças, e que ela utiliza um pouco, gosta das sugestões das Sequências Didáticas. Já a Professora *Girassol* acrescenta que só participa dos encontros da SEMEC por conta da troca de experiências que acontece entre as outras professoras de outras escolas que também participam dos encontros, considera o material as atividades fornecidas pela secretaria muito elementares, enfatizando que na maioria das vezes, elabora suas próprias atividades, para as crianças poderem avançar no processo de aquisição da leitura e escrita.

NARRATIVAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS LITERÁRIAS

Compreendemos que iniciar o processo de alfabetização no ensino infantil requer dos docentes e de toda a equipe escolar a sensibilidade e o desejo de buscar um fazer diferente, com singularidades próprias e adequadas para as crianças, pois para desenvolver as competências linguísticas, as mesmas precisam vivenciar experiências diversas em

espaços escolares e familiares que as estimule a explorar o mundo, ampliando suas capacidades comunicativas e expressivas. Neste sentido *Girassol* nos brinda com este relato, [...], observar os resultados e resgatar sempre através de atividades lúdicas as crianças com desenvoltura abaixo do esperado. Como acontecia, você deve estar se perguntando? “[...] às sextas realizávamos leituras na brinquedoteca da escola e passamos a usar mais e mais proporcionando desdobramentos como: Leitura de livros, reconto oral para os colegas, ilustração de texto, oficina de argila, apresentação...era muito bom e divertido [...]”.

Como bem reforça o documento Brasil (1998), aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio cultural entendem, interpretam e representam a realidade. Tendo em vista as reflexões que estão sendo produzidas aqui, entende-se que para se alcançar resultados expressivos no processo de alfabetização no ensino infantil, faz-se necessário a utilização de recursos diversos que envolvam o fazer docente e sua compreensão de que dentre os elementos lúdicos, dos jogos, das brincadeiras e das práticas literárias diversas, tais como cantinho da leitura, contação e reconto de histórias, dramatização de historinhas, feiras literárias etc. Dentre tantas outras possibilidades de ensino.

Todas estas atividades se tornam muito significativas, haja vista, que o universo de magia e do faz de conta atraem o interesse e prazer da criança no processo de aprendizagem. Sobre as concepções de alfabetização e práticas literárias as interlocutoras relataram:

[..] Me realizo plenamente ao vê crianças aprendendo a lê, a descoberta é algo que me fascina, me encanta...me faz refletir sempre e buscar mais e

mais alternativas que proporcione a descoberta da leitura e da escrita de forma lúdica, divertida, coletiva e com sentido para as crianças[...] na minha opinião o professor se descobre alfabetizador. [...] e essa descoberta guia-o por caminhos que ora refletem sua formação, com as teorias. Ora seu desejo pessoal, sua realização em vê as crianças lendo e produzindo [...] algo inexplicável mais muito bom de se sentir[...] durante esses anos já realizei muitas experiências com meus alunos, suas famílias e destas o que sempre gosto de realizar para a desenvoltura não só da leitura mais buscando a desenvoltura global da criança com vista sempre com experiências positivas são: Produção a partir de imagens; leitura coletiva “leitura deleite”, leitura individual leitura obrigatória, palanquinho da leitura, hora da leitura “reconto de histórias ouvidas ou lidas [...] (GIRASSOL).

[...] A prática pedagógica literária que mais trabalho com as crianças é a leitura e contação de histórias, como forma de acolher as crianças, a chamada leitura deleite, mas muitas vezes as histórias estão relacionadas a temática da semana. Tenho o hábito de contar histórias pelo menos 3 vezes na semana, faço a contação com eles em um círculo, geralmente canto uma música antes de iniciar a história, após contar a história peço para que as crianças façam o reconto da história ou que elas façam associação da história com suas próprias vivências [...] outra prática é pedir que as crianças contem a história a partir de imagens ou que participem da história fazendo sons e gestos [...] meu objetivo ao contar histórias para as crianças e aguçar o desejo pela leitura, preparar a criança para ser um futuro leitor [...]. (ORQUÍDEA).

A partir das leituras e releituras das narrativas identificadas, pôde-se perceber que as docentes possuem diferentes concepções sobre a importância das ações literárias como suporte dinamizador das práticas docentes que são desenvolvidas na escola, assim como diferentes ações pedagógicas. Mas ambas manifestaram a necessidade de está sempre buscando se reinventar e assim ressignificar seus fazeres, pois consideram de suma importância a presença da ludicidade

para uma rotina de aulas com crianças, reforçam em seus relatos o quanto é prazeroso para uma criança vivenciar estes momentos lúdicos, com jogos e brincadeiras, atrelados aos projetos didáticos-literários, percebeu-se que estes recursos são muito significativos no processo de aprendizagem da criança.

Neste sentido, Reyes (2010, p. 67) colabora com a concepção das interlocutoras ao afirmar que, enquanto o adulto tece palavras umas ao lado das outras em cadeia, a criança constrói e modifica continuamente os significados [...] o que constitui uma forma muito sofisticada de leitura. A professora Girassol destaca o seu prazer em trabalhar com a alfabetização das crianças, quando relata as diversas atividades que realiza para dinamizar o processo de alfabetização das crianças. Para ela fazer parte deste momento de aprendizagem, acompanhar as crianças nesta aventura é muito gratificante, acrescenta ainda que não tem preço o fato de está presente no momento da leitura e na escrita das primeiras palavras de uma criança. Com certeza é um momento de pura emoção.

Realizar este estudo nos permitiu compreender que o desejo, o querer a vontade em fazer diferente, em estar sempre buscando fazer o melhor em sala de aula é muito importante para uma prática docente transformadora. Ambas as colaboradoras demonstraram o tempo todo a vontade e a alegria em ver as crianças avançarem, á medida que são estimuladas pela rotina de trabalho estabelecida no planejamento das mesmas, pois compreendem que o fazer docente contribui de forma positiva ou negativa no processo de desenvolvimento das crianças, por isso relataram que procuram sempre fazer o melhor trabalho possível, dentro das possibilidades e da realidade em que estão inseridas, tendo em vista as condições financeiras e estruturais que se dispõe em escolas públicas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LITERÁRIAS: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

O processo de alfabetização como já enfatizado nas narrativas, é uma possibilidade cada vez mais presente no ensino infantil, para tanto é preciso levar em consideração as interações que são estabelecidas na escola visando respeitar a condição da criança, suas necessidades e modos de aprender. Partindo deste pressuposto, as práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano da escola, precisam ser pensadas de forma que as vivências lúdicas, as brincadeiras estejam presentes. Assim, em cada atividade a criança precisa ser estimulada a participar, vivenciar, interagir e sentir prazer em aprender, pois é o ato do brincar que torna a aprendizagem significativa para a mesma, é esta condição que faz com que os direitos de aprendizagem da criança sejam respeitados e garantidos na Educação infantil.

Para tanto, Soares (2004) corrobora ao afirmar que, Tais aprendizagens não devem ocorrer, no entanto, antes ou dissociadas das práticas de leitura e escrita, mas sim em contexto de *letramento*, “por meio da convivência e experiências com material escrito, diferentes portadores de texto, diferentes gêneros”. É por meio destas reflexões que estão sendo pautadas neste estudo, assim é evidente as inúmeras contribuições das vivências literárias estarem presentes no cotidiano da escola, como elemento impactante no processo de alfabetização das crianças. Mas é preciso destacar também a importância da utilização de tais as práticas pedagógicas alfabetizadoras para ter bons resultados na aprendizagem das crianças, se faz oportuno pontuar também os desafios enfrentados pelos docentes e equipes escolares, no tocante ao desenvolvimento deste trabalho em instituições de ensino da rede

pública. Neste sentido trataremos as narrativas das interlocutoras sobre os principais desafios e possibilidades de ensino para este cenário.

[..] Durante esses 30 anos de professora, sempre me dediquei a alfabetização. E os desafios vão mudando. Em 1994 trabalhava num “Creche” em José de Freitas. Na época o desafio era levar as crianças para se alimentarem, para brincar. Me recordo que fiz um projeto “Brincando também se aprende” escondido, pois o importante era brincar. Eu convencia as mães a deixar as crianças um pouco mais para a minha prática. [...], mas como sempre há também os entraves, na Educação Infantil se conhece as famílias e seu empenho, e lamento sempre as famílias com baixo desempenho [...]. Quais são elas? As que deixam as crianças faltarem sempre, dão pouca importância para as atividades da escola, atividades para casa, festinhas, reuniões...para mim as crianças de lares assim são as mais necessitadas de apoio, amor, leitura etc, [...]. No entanto me realizo plenamente com a minha sala de aula, crianças falando, rindo, cantando, contando, lendo, brincando, escrevendo...tudo me deixa feliz e em particular a descoberta da leitura [...] eu comparo com andar de bicicleta, o sol pode estar quente ninguém sente nada, só quer pedalar. A leitura tem esse poder mágico [...] quando a criança se vê leitora, que mostrar que sabe, quer ler para os colegas, a professora, a família. Algo maravilhoso! [...] (GIRASSOL).

[...] Em relação aos desafios para o ensino infantil são muitos, então temos desafios como falta de apoio das famílias, a estrutura das creches que ainda é inadequada, pois falta espaço para desenvolvermos as atividades recreativas, os projetos didáticos em sala [...] Mas eu acredito que o principal problema ou a principal dificuldade na educação infantil, é questão dos recursos humanos mesmo e também materiais, a questão da quantidade de aluno para um professor [...] Isso acaba refletindo na qualidade do ensino, da educação, então a gente não consegue dar conta de todos estes alunos ao mesmo tempo, auxiliar para que possa haver uma educação de qualidade para que eles possam aprender da forma como deveria acontecer, da forma mais individualizada possível [...] E isso não

acontece, então acaba que alguns alunos com mais dificuldades acaba que sendo prejudicado, porque eles não conseguem acompanhar, então esses alunos seria interessante que se tivesse um professor para auxiliar eles [...] E ai infelizmente a gente sabe que na educação infantil, pelo menos da rede do município de Teresina, apenas no 2º Período tem um professor auxiliar, e no maternal e 1º Período que seria extremamente necessário não temos este auxilio. Então na minha opinião, isto é que mais dificulta nossa prática [...] (ORQUÍDEA).

A partir das narrativas observamos, que ainda temos muito a conquistar em relação às condições estruturais, materiais, recursos humanos e também de apoio das famílias para que o ensino e a aprendizagem das crianças se materialize da melhor forma possível. Nos relatos da Orquídea percebemos que são inúmeras as limitações vivenciadas nas escolas da rede pública de Teresina, o que dificulta muito o trabalho com projetos didáticos literários, com jogos e brincadeiras, tendo em vista o espaço físico ser inadequado, os recursos financeiros serem escassos, a falta de professores auxiliares para dar suporte para estas atividades e para poder realizar um acompanhamento individualizado para as crianças, principalmente para as que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, como fica evidenciado nos relatos de ambas as interlocutoras. Neste sentido, percebemos que na maioria das vezes, as crianças que precisam de uma atenção especial, são as mesmas que tem pouco ou nenhum acompanhamento em casa das famílias.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Este estudo se materializou tendo como suporte teórico as análises que foram realizadas com base no levantamento bibliográfico que nos

deu suporte para realizar as reflexões feitas ao longo do trabalho. Cabe aqui destacar a riqueza contida nas diferentes narrativas das duas interlocutoras. Onde através dos seus relatos pode-se constatar que as práticas pedagógicas literárias fazem parte da rotina da escola, em menor ou maior grau de compreensão por parte das docentes, pudemos perceber nos relatos de ambas que estão sempre em busca de realizar atividades que despertam o interesse e o prazer da criança no processo de alfabetização, as docentes evidenciaram em suas atitudes, assim como em suas palavras, a importância de se proporcionar uma rotina permeada de vivências significativas para as crianças, pois compreendem que o brincar e a ludicidade são ferramentas essenciais para que a criança sintase motivada a construir sua aprendizagem com autonomia e significado.

No entanto, cabe destacar também que, apesar do esforço e dedicação das docentes, as mesmas reconhecem que existem muitas dificuldades e desafios que precisam ser superados ainda nas escolas de Educação Infantil de Teresina, tais como, recursos didáticos para as aulas, espaços físicos como brinquedotecas e parquinhos, salas de aulas amplas para a realização dos cantinhos da leitura, professoras auxiliares em todas as turmas, dentre outras limitações. Partindo desta perspectiva, concluímos este estudo, com a certeza de que existe uma prática docente alfabetizadora rica de possibilidades, com equipes escolares que se esforçam fazer o melhor, mas que ainda tem muitos desafios para serem superados para se conquistar um ensino lúdico, prazeroso e significativo para as crianças da rede pública de Teresina.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas, 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. 3volume, 1998.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COSTA, Marta Morais Da. **Literatura, Leitura e Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2008.
- DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE TERESINA**, Impressão Halley S.A. Gráfica e Editora, Teresina, 2008, 347 p.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.
- FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler**: Apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIANYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Vozes, 2001.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

REY, F. **Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social.** *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.

REYES, YOLANDA. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância.** 1º ed. São Paulo: Global, 2010.

SOARES, Magda. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº. 25, 2004, p. 5-17

14

PROFESSOR UM SER DE PRÁXIS: CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁXIS E SEUS DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA NA VISÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Charle Ferreira Paz*¹

*Maria Divina Ferreira Lima*²

*Guilherme Mendes Tomaz dos Santos*³

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, importantes discussões acerca da complexidade da tarefa de ensinar têm fomentado a necessidade de se pensar a prática docente. As transformações sociais apontaram para um novo olhar sobre a formação profissional docente, exigindo que este processo ultrapasse a dimensão instrumental da profissão, para uma perspectiva crítico-reflexiva. Neste sentido, o debate sobre a relação entre teoria e prática na formação docente gerou a necessidade de romper concepções antológicas do processo educativo, que antes davam a atividade docente um caráter de competência técnica científica centralizado no professor, conferindo um caráter emancipador do aluno.

Se a educação é entendida como processo social, a natureza do processo de aprender e ensinar precisa dialogar com as relações entre teoria e prática, em um constante processo de ação e reflexão sobre a

¹ E-mail: pazcharle4@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1894-6438>

² E-mail: lima.divina2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4552-6802>

³ E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9086-669X>

práxis docente. Sendo assim, para este trabalho, buscamos compreender as concepções e os desafios da *práxis* docente na realidade escolar da Educação Básica, bem como descrever os desafios enfrentados pelos professores e verificar como as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuem para alcançar as intenções propostas no processo de planejamento.

Deste modo, esse texto está estruturado em três eixos principais: o primeiro expõe algumas considerações sobre a *práxis* na educação, o segundo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, enquanto, no terceiro tópico foram analisadas as respostas dos professores participantes da pesquisa, suas concepções sobre *práxis* e de que maneira o processo de ação/reflexão/ação reflete em suas ações de ensino.

A PRÁXIS DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Os debates realizados no campo educacional nos últimos anos têm fomentado a necessidade de se pensar a educação em seu papel transformador da realidade social, frente a todas as transformações pelas quais o mundo vem passando. Nesse sentido, entendemos que transformar a educação é, também, transformar a sociedade.

Para Morin (2000, p. 47), “Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo”. Dessa forma, entendemos ser a educação um instrumento que nos ajuda a compreender a realidade humana do indivíduo, instrumentalizando-o com saberes pessoais e profissionais para

enfrentar as diferentes realidades econômicas, políticas e sociais como as quais ele estabelece estritas relações ao longo de sua vida social.

Nessa perspectiva, entender o papel da *práxis* docente no desenvolvimento da educação é fundamental, pois, é por meio dela que homens e mulheres se tornam conscientes de suas posições dentro do contexto no qual estão inseridos e, assim, possam movimentar-se na busca por transformações de si e dos outros, bem como na tessitura de suas realidades. Portanto, podemos afirmar que “A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão”. (KONDER, 1992, p. 115). Assim, ela torna-se componente necessário no contexto educacional de toda comunidade escolar, visto que é nesse processo de diálogo entre a realidade subjetiva e a realidade objetiva, ou seja, ação e reflexão, que o professor pode desenvolver sua prática educativa, com o intuito de poder formar cidadãos capazes de promover transformações sociais. Nesta perspectiva, será necessário que sejam implementadas:

Propostas educacionais fundamentadas em diálogos problematizadores desencadeiam processos analíticos que exigem sucessivas contextualizações da realidade local, demandando tanto a construção de totalizações que respondam aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas. (SILVA, 2007, p. 17).

A prática educativa precisa ir para além do contexto da sala de aula, conseguindo desenvolver ações mediadoras e intencionais pautadas na realidade e que priorizem o desenvolvimento do indivíduo dentro do seu contexto social. Logo, desenvolver essa capacidade de ação e reflexão

sobre sua prática tem sido um desafio para os educadores, sobretudo, na atualidade, onde suas práticas precisam dialogar com as várias e rápidas transformações da sociedade, sob pena de, se assim não fizer, sua prática se tornar empobrecida e reduzida apenas às vivências relacionadas à sala de aula. Tais vivências são, nesta perspectiva, baseadas na teorização dos conteúdos de ensino sem estabelecer relação prática com a realidade do aluno, não lhe permitindo questionar e intervir dentro dessa realidade.

De acordo com Konder (1992, p. 116). “Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis, e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a *práxis* das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas”. A respeito dessa característica da ação-reflexão, Morin (2000, p. 100) destaca que “A prática mental do autoexame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro”.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem, esse autoexame se faz necessário, de modo a permitir que o professor possa refletir sobre sua prática e, assim, compreender de que forma poderá ajudar seus alunos a alcançarem uma aprendizagem significativa e transformadora, que possa incluí-lo no processo de formação que está participando. É dizer, a inclusão acontece por meio do processo formativo oferecido pela instituição escolar.

É importante compreender que a *práxis* pedagógica do professor envolve uma série de elementos na condução do processo educativo, dentre eles estão as relações sociais e os saberes docentes. Assim:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. (TARDIF, 2014, p. 37).

O professor precisa desenvolver uma consciência crítica de que sua prática está em constante evolução. Portanto, precisa estar em constante análise de seus métodos didático-pedagógicos usados, a fim de que suas ações possam desenvolver-se de forma a dialogar com as reais necessidades e as contradições vivenciadas no contexto escolar. Como, então, transformar a realidade do aluno por meio de conhecimentos sistemáticos capazes de proporcionar uma educação que tenha por base o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do educando?

Falando a respeito da escola reflexiva, Alarcão (2018, p. 18) advoga que “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como um tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. A partir dessa perspectiva, o conhecimento construído na escola deve ter como base a análise da realidade e não a mera recepção de conteúdos pré-selecionados sem relação qualquer com a vida real do aluno.

No que concerne à prática educativa:

Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIFF, 2014, p. 50).

Uma prática educativa comprometida com a humanização do educando deve ter como exigência maior a apreensão da sua realidade.

Dessa forma, o professor precisa considerar as experiências de vida dos alunos antes mesmo de entrarem na escola, propiciando meios para superação de visões de mundo consideradas tradicionais que não possibilitem uma análise crítica de sua realidade concreta. Para tal tarefa, o docente pode selecionar os objetos de estudos, fazendo recortes temáticos, tendo por base o contexto social, considerando os limites e capacidades de interpretação dos educandos, com enfoque numa análise crítico-reflexiva da realidade, vislumbrando ações transformadoras dessa mesma realidade.

DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Nesse estudo, por se tratar da interpretação de um fenômeno social, foi realizada uma reflexão dos dados coletados tendo por base a abordagem crítico-dialética, visto que:

As abordagens crítico-dialéticas, assim como as fenomenológicas, partilham o princípio da contextualização. Isto é, os fenômenos devem ser estudados considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem e têm sentido. Nesse sentido, essas abordagens podem ser consideradas críticas. (GAMBOA, 2018, p. 118).

Esse tipo de abordagem permitiu um estudo aberto do objeto da pesquisa, possibilitando uma análise da origem e das relações do fenômeno em questão, dentro de uma realidade social, por meio de um estudo crítico. Assim, “a aceitação de uma realidade socialmente construída leva a concordância com as múltiplas interpretações, igualmente válidas, dependendo dos sujeitos que constroem coletivamente essa realidade” (GAMBOA, 2018, p. 99).

Nesse sentido, a fim de compreender as concepções e os desafios da *práxis* docente na realidade escolar da Educação Básica; descrever os desafios enfrentados pelos professores e verificar como as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuem para o alcance das intenções propostas no processo de planejamento. Para atingir esses objetivos e considerando os protocolos de segurança estabelecidos pelas autoridades de saúde em decorrência da pandemia de COVID-19, (doença causada pelo Corona vírus, denominado SARS-CoV-2), optamos por um questionário eletrônico semiestruturado, como instrumento de coleta de dados, aplicado através da plataforma do *Google Forms*, com dez questões, envolvendo 12 (doze) professores da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Teresina. Para não revelar a identidade dos professores, designamos nomes fictícios tais como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. As questões do questionário foram divididas em duas seções: a primeira buscou um diagnóstico do perfil dos sujeitos pesquisados e a segunda tentou captar as concepções e os desafios da *práxis* no processo educacional.

O estudo se caracteriza como estudo de caso. Esse tipo de estudo, segundo Gil (1999, p. 164) “objetivam tornar os dados válidos e significativos”. Dessa forma, baseado nas respostas dos professores sobre suas experiências, um estudo de caso se torna um importante procedimento técnico de pesquisa para compreensão da realidade investigada. As respostas foram agrupadas por categorias, permitindo assim, compreender melhor a realidade vivenciada pelos professores no exercício de sua *práxis* educativa.

No quadro 1, a seguir, apresentamos o perfil dos professores que se dispuseram a participar da pesquisa.

Quadro 1: Perfil profissional dos/as professores/as

Sujeitos da Pesquisa	Idade	Sexo	Formação Profissional		Tempo de Magistério
			Graduação	Pós-Graduação	
P1	41 a 50 anos	Feminino	Lic. Pedagogia	-	23 anos
P2	31 a 40 anos	Masculino	Lic. História	-	10 anos
P3	18 a 30 anos	Feminino	Lic. Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia	05 anos
P4	31 a 40 anos	Masculino	Lic. Matemática	Mestrado em Matemática	08 anos
P5	acima de 50 anos	Masculino	Lic. Ciências Biológicas	Especialista em Ensino de Ciências	20 anos
P6	31 a 40 anos	Feminino	Lic. Letras/Português	Especialista em Língua Portuguesa	08 anos
P7	31 a 40 anos	Feminino	Lic. Letras/Português	Especialista em Docência	05 anos
P8	31 a 40 anos	Feminino	Lic. Matemática	Especialista em Ensino de Matemática	07 anos
P9	31 a 40 anos	Feminino	Lic. Matemática	Especialista em Ensino de Matemática	08 anos
P10	acima de 50 anos	Masculino	Lic. Letras/Português	Especialista em Literatura	15 anos
P11	41 a 50 anos	Feminino	Lic. História	Especialista em Docência	12 anos
P12	acima de 50 anos	Feminino	Lic. Geografia	Especialista em Ensino de Geografia	25 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados do quadro acima revelam que os profissionais se encontram qualificados profissionalmente em suas respectivas áreas de atuação, o que possibilita um maior conhecimento e envolvimento com o trabalho docente, ratificando a importância da formação profissional como elemento de intervenção social. O fato de que a maioria possui pós-graduação, nos permite compreender que eles estão abertos a mudanças e inovações de modo a contribuir com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O tempo de atuação nos permite visualizar que alguns têm uma maior experiência profissional, proporcional ao tempo de vida. Embora todos atuem no ensino fundamental, a variedade das formações nos dá uma possibilidade de perceber diferentes concepções e valores, em diferentes áreas de conhecimento, o que enriquece o caráter interdisciplinar de nossa pesquisa.

O SIGNIFICADO DE PRÁXIS NA PERSPECTIVA DOCENTE

A *práxis* na perspectiva docente contribui para uma reflexão sobre o vínculo entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, o que possibilita enxergar as dimensões do trabalhado docente como processo de ressignificação do ensino pela prática, como constatado nas respostas dos professores no quadro 2.

Quadro 2: Significado de Práxis

Sujeitos da Pesquisa	O Significado de práxis na perspectiva docente
P1	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P2	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P3	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P4	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P5	A <i>práxis</i> representa o modus operandi da administração.
P6	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P7	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P8	A <i>práxis</i> é uma aliada nas relações sociais, políticas e educacionais.
P9	A <i>práxis</i> são ações executadas durante uma rotina de trabalho.
P10	A <i>práxis</i> é o que se faz no dia a dia na vida do magistério.
P11	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P12	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Embora as palavras utilizadas para descrever o conceito de *práxis* pelos professores sejam diferentes, percebemos uma interpretação em um sentido geral, de que ela está relacionada à prática de sua profissão docente.

Assim, a importância da compreensão da *práxis* é fundamental, pois conforme esclarece Marsiglia (2011, p. 5) “O trabalho, portanto, atividade essencialmente humana, é o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente. É a atividade consciente, com finalidade e intencionalidade de satisfação de suas necessidades, que o torna um ser humanizado”. Nessa perspectiva, o trabalho docente apresenta-se como processo de humanização por meio do qual é possível transformar a realidade social.

A concepção de que o próprio professor é um sujeito de *práxis*, permitirá que este desenvolva sua prática de maneira a transformar o ensino-aprendizagem possibilitando a emancipação do educando, a partir de sua ação, condição necessária para qualquer processo de transformação.

A RELAÇÃO ENTRE PRÁXIS E EDUCAÇÃO

Sobre a relação entre a *práxis* e a educação, os relatos dos/as professores/as foram unânimes em dizer *sim* para esta interrelação com as seguintes justificativas:

Educação e prática andam juntas (P1).

Desenvolver-se a teoria dentro de sala de aula (P2).

Porque na educação o professor põe em prática os conhecimentos que adquiriu e através dessa *práxis* busca que os alunos apreendam os conhecimentos (P3).

A Prática docente, forma de transformar em ação o que foi planejado (P4).

O modo como se resolve os problemas é atrelado a uma boa prática educativa (P5).

Por meio dos conhecimentos teóricos que o professor possui ela vai executando a educação (P6).

A práxis faz parte do processo de aprendizagem (P7).

Tem que haver (P8).

Certame. A prática docente deve ser pautada em uma teoria educacional (P9).

Há como sair da teoria para a prática educacional quando os atores conhecem bem a realidade que os cerca. (P10).

A partir da produção das relações e conceitos que se aprende na teoria. (P11).

A educação não é só teoria, está aliada com a prática. (12).

Ao perceber-se como mediador no processo de ensino-aprendizagem, o professor/a proporciona ações às crianças que possibilitem perceberem-se como sujeitos culturais historicamente constituídos.

No trabalho educativo, é clara a postura de que o professor, enquanto sujeito que já se apropriou da cultura tem papel primordial na mediação, pois é ele que proporcionará à criança a apropriação desta cultura construída na história humana, por meio do direcionamento de sua prática, fator primordial para o desenvolvimento intelectual da criança. (GIARETTON, SZYMANSKI, 2013, p. 5).

A função social da escola está diretamente ligada ao seu papel de propor ao educando um conhecimento de sua condição humana, sua identidade como ser construído a luz de processos sociais históricos. “Conhecer o humano é, inicialmente, situá-lo no universo, e não o separar dele” (MORIN, 2000, p. 47). E para que essa função seja

objetivada, a *práxis* é o elemento essencial dentro do processo educacional.

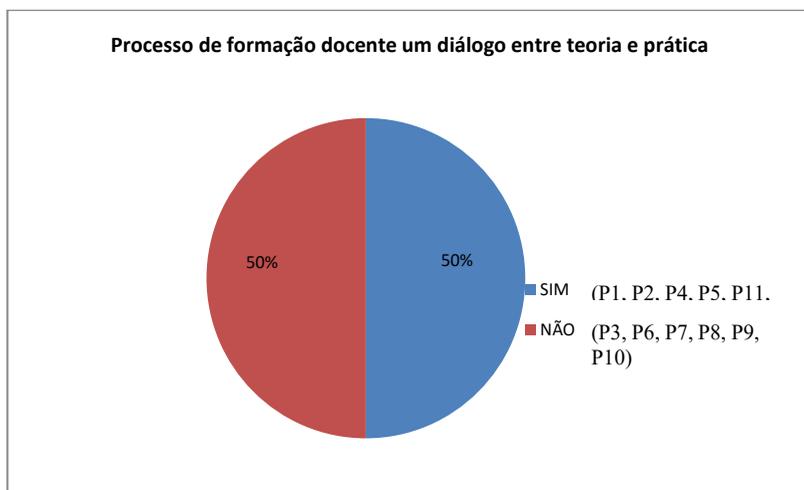
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A discussão sobre teoria e prática no processo formação docente tem sido amplamente debatida no cenário educacional brasileiro.

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ção como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática. (IMBERNÓN, 2017, p. 64).

Esse diálogo se faz necessário dada a importância para a construção da identidade do docente do futuro professor/a.

Gráfico 1



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com relação aos professores que responderam *não*, destacamos as observações do (P3) que ressaltou que a prática quase não fez parte de seu processo de formação, (P9) destacou que a realidade da universidade está longe da realidade vivida em sala de aula e, muito do que aprendeu foi “sozinho” em livros, estudos, testando e avaliando, e (P10) afirmou que a teoria vista na universidade não reflete a realidade de sala de aula.

Sobre o processo de formação do professor, Cavalcanti (2020, p. 283) destaca que “Para investir na formação do professor, no sentido de que ele possa atuar com os princípios do desenvolvimento humano dos alunos, é necessário que, ao longo do curso, seja formada a ideia de que os conteúdos ensinados devem ser significativos para a vida dos alunos.”. Neste sentido, a formação do futuro professor precisa ter um significado para sua vida e, para isso, é preciso que ele tenha uma experiência formativa que permita compreender o real papel de sua profissão, haja vista a falta dessa consciência da prática da profissão poderá provocar alienação no futuro professor.

Ainda de acordo com Cavalcanti (2020, p. 284):

Assim, nos projetos de formação para a docência, é decisivo que os futuros professores disponham dos fundamentos para reflexões sobre o campo de sua atuação profissional articulando as questões referentes a análises e interpretações construídas pelos investigadores sobre o universo social, sobre a escola brasileira e sobre o campo disciplinar específico de sua atuação.

É no processo de formação que o futuro professor constrói sua identidade profissional. Portanto, é de suma importância que nesse percurso ele seja levado a reflexões sobre sua realidade concreta de atuação a partir da sua fundamentação teórica adquirida na educação

superior, o que lhe permite o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

A INTENCIONALIDADE DAS ATIVIDADES PLANEJADAS

O planejamento das atividades docentes é uma atividade inerente ao trabalho do professor. Ele se torna um instrumento valioso para garantir um processo de ensino-aprendizagem de sucesso, pois é no planejamento que o docente, entre outros fatores, estabelece os objetivos e intencionalidades das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.

A intencionalidade é que o aluno aprenda. (P1, P2, P4, P6, P12).

A intencionalidade de que os alunos compreendam os conteúdos de maneira reflexiva. (P3, P9).

A intencionalidade é a aprendizagem para a formação cidadã do educando. (P5, P10)

A intenção de tornar os alunos mais humanos, buscando melhorias nas suas vidas, não apenas no campo educacional. (P8).

A intencionalidade é relacionar a teoria com a prática e desenvolver as relações sócias. (P7, P11).

Ao discutir a importância das intenções com que os professores devem propor suas atividades, Severino (2020, p. 62) esclarece que:

O professor é o mediador do conteúdo transmitido. Ele deve propor atividades que conduzam o educando para a condição de sujeito ativo da própria aprendizagem no processo de transmissão e assimilação do conhecimento. O professor precisa estar atento aos aspectos cognitivos e subjetivos do aluno para desenvolver o aprendizado e torná-lo mais significativo.

Nesse sentido, o professor deve pautar suas atividades com fins e objetivos intencionais que possam na trajetória de seus processos de execução auxiliar aos alunos a se tornarem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, sua criatividade e sua criticidade, de forma a se tornarem cidadãos ativos na sua realidade social. “A educação deve ser concebida e praticada como prática mediadora da emancipação, da constituição de sujeitos livres, dotados de autonomia pessoal” (SEVERINO, 2020, p. 53).

O professor é o responsável pela mediação dos processos de aprendizagem do estudante, e para que esse processo ocorra de maneira a atingir êxito no ato educativo, o ensino precisa ganhar vida, ou seja, fazer sentido para ele. Deste modo, todo o processo educacional deve ser considerado, iniciando pelo planejamento das intenções da atividade docente.

A CONCRETIZAÇÃO DA INTENCIONALIDADE DAS ATIVIDADES PLANEJADAS NA PRÁTICA DOCENTE

Para a efetivação de uma proposta de ensino é necessário que o professor realize atividades diversificadas e significativas, com condições de exequibilidade de acordo a capacidade dos educandos.

Metodologias e o que a escola dispõe de recursos. (P1, P3, P5).

Planejamento e didática. (P4, P8).

Reciclagem contínua (P2)

Planejamento, pensar na dúvida do aluno, me colocar no lugar do outro. (P6, P10).

A práxis. (P7).

A interação verbal, onde é possível aplicar exemplos, formular perguntas relacionadas ao tema em estudo. (P9).

Atividades que permitem aos alunos desenvolverem seus próprios conceitos sobre o assunto. (P11).

Diversos meios. (P12).

“A importância do educador consiste em dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente” (SILVA, 2007, p. 162). E, para isso, o professor deve fazer uso de vários recursos, tais como: ilustrações, audiovisuais, textos etc., de forma sábia, ou seja, com propósito real de possibilitar ao educando o desenvolvimento de uma interpretação crítica do que se está sendo ensinado. Nesse sentido, nenhum recurso que possa ajudar nesse processo deve ser posto de lado.

PRINCIPAIS DESAFIOS NO ENSINO DOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS DAS DISCIPLINAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

O contexto educacional da atualidade tem se mostrado como um campo bastante complexo, dada as transformações sociais provocadas pelas novas configurações da escola, onde o aluno passou a ser o centro do processo educativo.

O desafio principal é motivar o aluno a aprender, supere esse desafio procurando incentivar os alunos com metodologias novas que permitem situações novas de aprendizagem. (P1, P2, P4, P5, P8, P9, P11, P12).

O principal desafio é conseguir chegar a todos os alunos, pois a sala tem mais de 30 alunos, e para lidar com essa dificuldade tento me fazer “presente” dentro e fora da sala de aula. (P3)

O desafio é a falta de leitura, e para lidar com esse desafio incentivo a leitura de forma prazerosa. (P6, P10)

A principal dificuldade é relacionar fatos, visto a diversidade da turma, para lidar com esse desafio abordo em minhas aulas temas relacionados ao cotidiano dos alunos em suas atividades de aprendizagem. (P7).

Como podemos ver nas respostas, os desafios são muitos e em todas as respostas vemos a menção de entre tantos outros fatores, como, por exemplo, o grande número de alunos por sala, a dificuldade de relacionar os temas de estudo com a realidade escolar, um fator em comum, que é o discente como preocupação principal do processo de ensino-aprendizagem.

Para Marsiglia (2011, p. 10),

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento.

Ao lidar com os diversos desafios de sua profissão, o professor não pode se esquivar do seu papel principal de mediador de transformações sociais e para ter sucesso nessa tarefa tem que dar importante atenção nos processos que constituem o seu trabalho como o todo, que vão desde o planejamento, organização e até a forma como são ensinados os conteúdos curriculares educacionais. Na atuação como mediador, o professor se coloca entre o aluno e a aprendizagem, percebendo as reais necessidades e pensando a didática de sala de aula de forma a proporcionar ao aluno um ambiente colaborativo e motivador de sua emancipação.

A IMPORTÂNCIA DE REFLETIR E AVALIAR SUA PRÓPRIA PRÁTICA

A Reflexão deve ser uma aliada na prática docente de qualquer professor, mas refletir não é apenas pensar a prática, e sim autoanalisar-se de maneira que seja possível apreender, analisar e criticar e a realidade com a intenção de transformá-la.

É importante para melhorar o trabalho”. (P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9, P12).

É importante para readequar as necessidades, corrigir o percurso para alcançar os objetivos. (P4, P5, P10).

A importância está no fato de permitir aprimorar e corrigir ações. (P11).

A importância da reflexão na prática do docente é evidenciada nas respostas de todos os professores, ela permite maior controle dos professores sobre o que fazem, permitindo novas formas de compreender a sua atuação profissional.

Falando sobre o processo de reflexão sobre a prática e sua importância, Marsiglia (2011, p. 9) ressalta que “essas práticas tendem a emergir na medida em que tomamos as experiências vivenciadas como algo a ser problematizado e submetido ao exercício de reflexão instaurando uma prática de pensar a prática”.

Nesse contexto, pensar a prática é um exercício que deve ser constate na vida de todo professor, pois é nesse ato de ação-reflexão que é possível problematizar situações, refazer percursos, verificar progressos, redirecionar ações, se reconstruir como profissional.

Para Silva (2007, p. 162):

A práxis de “transformação” não é o lugar de uma “experiência “pedagógica; não se faz para aprender; não se aprende em sala de aula com “consciência” teórica. E sim na própria práxis transformativa da “realidade real “e histórica onde o processo pedagógico se vai efetuando como progressiva

“conscientização” (“ação” na qual se vai tomando consciência ético transformativa: libertação.

Portanto, para transformar sua *práxis*, o professor precisa desenvolver antes de qualquer ação, primeiro uma cultura reflexiva de sua realidade, ou seja, de sua prática, pois é no processo de ação-reflexão-ação que surge a *práxis* docente. Esse processo permitirá ao professor torna-se um pesquisador do seu próprio trabalho. Ao assumir-se como pesquisador, o professor observa, reflete, indaga e confronta conceitos e práticas de modo a ressignificá-los a partir de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo, situando-se como agente de transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar é um importante espaço de aprendizagem para apropriação do mundo. Nesse processo, o professor tem um papel primordial de mediar as relações sociais e a aprendizagem de forma a proporcionar aos educandos realizarem inferências dentro e fora da escola, com os saberes socialmente constituídos em seu processo de formação escolar, objetivando a transformação de sua realidade, por meio de sua *práxis*.

Na nossa intenção de analisar as concepções e os desafios da *práxis* dos professores da educação básica, foi possível notar nas respostas dos professores a concepção de *práxis* como um elo entre teoria e prática, essencial no processo educativo. Outro fator importante notado em todas as respostas foi a compreensão de que a *práxis* está diretamente ligada aos processos de educação, apesar de uma grande parte dos professores não terem adquirido esse entendimento ainda no processo

formativo, o que ajudaria desde cedo na formação de sua identidade profissional e no desenvolvimento de uma prática transformadora.

Está evidente também nas respostas dos professores uma preocupação com um planejamento de atividades que intencione a formação crítica do educando e, para isso, os mesmos fazem uso de meios diversos para alcançar suas intencionalidades. A análise das respostas reforça o caráter transformador da educação, desde que suas atividades tenham pontos de partida e chegada claramente definidos em suas propostas.

A importância de refletir sobre e na ação de sua própria prática docente se mostrou em todas as respostas como um fator necessário para correções de percursos para o alcance de objetivos propostos, contribuindo assim para melhorar a qualidade do processo de ensino e consequentemente a aprendizagem dos alunos. Entretanto, como base no referencial teórico da pesquisa, podemos afirmar que os professores ainda precisam desenvolver melhor uma consciência de sua própria *práxis*, frente ao modo com lidam com os desafios em suas disciplinas, de forma a promover, de fato, uma aprendizagem transformadora.

Problematizar a *práxis* no contexto educacional é necessário, visto que em seus processos formativos, conforme algumas respostas, muitos não tiveram a compreensão da importância dela como elemento norteador do processo docente, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é essencial que se possibilite um desenvolvimento de uma consciência crítica da compreensão da importância da *práxis* no processo escolar, para a superação de uma realidade, tendo por finalidade a emancipação do educando. Por fim, um dos principais indicadores do estudo é a necessidade de novos estudos no âmbito da educação, com enfoque na *práxis*, na compreensão dela

como um instrumento de linguagem e expressão da cultura profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *A escola reflexiva*. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2018. P. 15-30.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Didática e didáticas específicas: Integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar*. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). *Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo*. Goiânia: Espaço Educativo, 2020, p. 268-291.
- FRANÇA, Magna; BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro (Org.). *Políticas e Práxis educativas*. Natal: Caule de Papiro, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMBOA, Sílvio Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 3ª ed. Chapecó: Argos, 2018.
- GIARETTON, Francielly Lamboia; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. *Atividade: conceito chave da práxis pedagógica*. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7543_5188.pdf. Acesso em: 09 Nov. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. *Método e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.
- MERETT, Francielle Nascimento; BARROS, Marta Silene Ferreira. *A categoria práxis: elemento para se pensar o trabalho pedagógico na educação infantil*. Revista Teias – UERJ, v. 2. Ago. 2020. Edição Especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42487>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Reconhecimento ao intelectual José Carlo Libâneo*. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). *Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo*. Goiânia: Espaço Educativo, 2020, p.48-66.
- SILVA, Antônio Fernando Gouvêa de; SOUZA, Ana Inês (org.). *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba, PR: Editora Gráfica Popular, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

15

INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

*Maria Daciene da Silva Cardoso*¹

*Erivan dos Santos Ferreira*²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo entender as causas e consequências da indisciplina na Educação Infantil, visto que esta é um dos grandes desafios no universo escolar, tanto para alunos quanto para professores e família. Portanto, faz-se necessário entender que a indisciplina é um problema, um desafio, um obstáculo que a educação enfrenta, visto que ela diz que numa inquietação, algo não está correto e que precisa mudar.

Este Estudo se justifica quando busca a compreensão de que trabalhar com a indisciplina, em casa ou em sala de aula, é desafiador, mas não é impossível. Por isso, este visa demonstrar algumas ações relevantes para entender as causas e consequências desse problema, bem como para prevenir e lidar com tal questão. Essa tomada de consciência é importante, o primeiro passo para refletir, discutir, buscar alternativas para resolver a questão parte de uma reflexão e ação no âmbito escolar.

A atualidade dessa discussão temática evidencia a indisciplina como um problema de negativas repercussões para o processo de

¹ Pedagoga pelo Centro de Tecnologias Educacionais e Consultoria – CETEC, daciene@outlook.com.br

² Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, erivandhonis@hotmail.com

ensino-aprendizagem. Para isso, Segundo Antunes (1999, p. 56) ensinar nunca foi fácil e todo professor precisa se descobrir um eterno aprendiz; quando falta essa disposição, falta o verdadeiro sentido de semeador de amanhã. Nesta perspectiva, a problemática que norteia esse trabalho está centrada nos seguintes questionamentos: Quais as causas e consequências da indisciplina na Educação Infantil? Quais as possíveis ações para reduzir o impacto causado pela indisciplina?

Tendo em vista que a indisciplina na Educação Infantil é hoje um dos grandes desafios para os docentes e que pode interferir negativamente na vida escolar das crianças, afetando não somente a construção das relações interpessoais como também o processo de ensino e da aprendizagem, o artigo tem como objetivo geral compreender as causas e consequências da indisciplina na Educação Infantil. Já os objetivos específicos visa, descrever as concepções acerca da indisciplina na Educação Infantil; verificar as principais causas e consequências da indisciplina na Educação Infantil e apresentar soluções para reduzir o impacto causado pela indisciplina neste nível de ensino.

Nesse sentido, trata-se de pesquisa de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo-descritivo, fundamentada em aportes que aborda a temática em estudo, tais como: Andrade (2010); Antunes (2013); Boarini (2013); Garcia (2013); Melo (2017); entre outros, os quais expressaram as suas visões de mundo sobre a indisciplina de uma forma geral e as especificações, como causa, consequências e, conseqüentemente sugestões para reduzir esse impacto no âmbito da Educação Infantil.

Assim, o trabalho foi realizado por meio de um estudo bibliográfico em artigos (1998, 2010, 2013, 2014, 2020); livros (1999, 2001, 2003, 2009, 2010, 2012, 2013) selecionados nas bases de dados de site

especializado (2020); na RCN-Educação Infantil (1996), no ECA (1990); na LDB (1996); nos Eventos especializados (2001, 2009 e 2020); em Blog especializado (2020) com temas relacionados a indisciplina na Educação Infantil. A análise dos dados partiu de uma análise crítica buscando responder os questionamentos e objetivos deste estudo.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A historicidade da Educação Infantil no Brasil é recente, todavia a Constituição Federal/88 reconhece que as crianças pequenas têm direito à creche e à pré-escola, desta forma a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista.

Dessarte, esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ainda neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 23) relata que a instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que frequentam, indiscriminadamente, elementos de cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social.

No entanto, quanto mais conhece-se as crianças, quanto mais adentra-se o restrito espaço da sua convivência, mais serenamente descobre que na concepção de Antunes (1999, p. 53) são “criaturas ávidas por limites, ansiosas pelo saber, ardentes na vontade de aprender, interessadas pelas descobertas, desejosas de aprender, jogos que eliminem o óbvio e abram-lhes a verdadeira luz do conhecimento e a humildade da sabedoria”.

Na percepção de Andrade (2010, p. 72), a questão da creche é legitimada como extensão do direito universal à educação das crianças de 0 a 6 anos, espaço de educação infantil, complementar à educação familiar. Além da Constituição Federal/88, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se também a LDBEN/96, que instituiu a Educação Infantil na composição dos níveis escolares, como primeira etapa da Educação Básica. Segundo a LDB, a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Todavia, a Educação Infantil ganhou forças por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDB Nº 9394/1996, a qual declara que a Educação Infantil começa dos 0 aos 3 anos de idade para quem precisa estar numa creche, prosseguindo de 4 a 5 anos de idade como pré-escola, tornando-se Educação Infantil, também um ciclo de 5 anos de formação contínua e parte integrante, constituidora, da Educação Básica brasileira.

Além dos mais, a LDB em seu art. 29, destaca que a Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Sendo assim, Mello (2017, s/p) destaca que a Educação Infantil é o alicerce primordial para a aprendizagem. Ela socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar no futuro, promove o lúdico, o ético, a cidadania e os laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a vida.

CONCEPÇÃO DE INDISCIPLINA

Primeiramente para conceituar a indisciplina, faz-se necessário entender o que é disciplina. Assim, Vasconcellos (2009, p. 23), conceitua “disciplina” como organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude. Já Garcia (2013, p. 96), define indisciplina: “Como uma instabilidade e ruptura no contrato social da aprendizagem. Ela é, assim, uma força que atua no tecido da relação entre educadores e alunos, que sustenta o desdobrar do currículo”.

Ainda Para Vasconcelos, (2013, p. 8) em outra vertente diz que a indisciplina é a negação da disciplina. É a incapacidade de mediar os conflitos dialéticos entre adequação e transformação. Na visão de Antunes (2013, p. 24), ao contrário da indisciplina, a disciplina no seu sentido etimológico, se associa a ideia de educar, instruir, aplicar e fundamentar princípios morais, por sua vez, a indisciplina expressa desobediência, confusão ou negação da ordem.

Portanto, a concepção de indisciplina escolar aparece na literatura desde a década de 1980, assim, seu conceito vindo sendo considerado de diversas maneiras, em diferentes momentos e lugares, porém, ela não surgiu isolada no ambiente da escola e, ao longo do tempo, vem demonstrando algumas relações com a organização escolar, com as práticas pedagógicas, com a autoridade docente. E ainda, sem entrar-se no mérito do preparo dos docentes para superá-la, a indisciplina é um dos principais desafios que perpassam a escola (GARCIA, 2001, p. 375).

Segundo Estela (2002, p. 17) a “indisciplina tende a ser definida pela sua negação, privação ou, ainda, pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas”. Nesse sentido, alguns autores entendem a disciplina como um conjunto de normas reguladoras da vida escolar e,

nesse ponto de vista, ela seria um comportamento de ruptura dessas normas.

A questão da indisciplina é uma realidade podendo estar presente em várias instituições de ensino conforme relatos de diversos professores que atuam em sala.

Nesse sentido, Freire (2003, p. 47-48) traz a sua contribuição:

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético- democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciiosidade, da mesma forma. Como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo.

E por isso é algo que deve ser pesquisado, estudado, investigado para compreender o que de fato acontece e procurar soluções, prevenções, reflexões e ações para lidar com esta questão que desafia os educadores e toda a comunidade escolar. E, acima de tudo, promover um estudo aprendizagem de qualidade que é a função da escola, do espaço educativo. Segundo Silva (2014, p. 662), a indisciplina vem se tornando um desafio extremamente crescente e com isso tem gerado no espaço escolar uma aprendizagem insatisfatória, pois o ambiente escolar está estressado e desmotivante.

Consequentemente, a indisciplina segundo Ferreira (2010, p. 257) a indisciplina é o ato contrário à disciplina. A disciplina pode ser associada ao “regime de ordem imposta ou mesmo consentida, ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização [...], submissão

a um regulamento [...]. É fato que a escola necessita de regras democráticas de organização para cumprir sua função fundamental. Contudo ainda, é também conhecida por outros nomes, que podem soar menos agressivos, como comportamento inadequado e falta de limites, ou chocar quem ouve, como violência escolar. Independentemente de como seja identificada, a indisciplina constitui uma das queixas mais frequente entre pais e professores.

Muitas vezes as crianças esperam uma reação do professor, este não pode ser indiferente, mas, o grito, o castigo, às vezes estas reações podem agravar ainda mais a situação e não resolver a situação. Segundo Costa (1997, p.12), se uma aula não está rendendo, o professor pode parar tudo e conversar com a turma tentando descobrir novas maneiras de trabalhar. Portanto, se é difícil trabalhar o período inteiro com uma turma muito grande, muitas vezes a opção é fazer um trabalho em grupo, trocar o tipo de aula. O grito é uma forma de se exercer o poder, mas não resolve o problema. É preciso resolver os problemas pela sua raiz; verificar os motivos e trabalhar em cima deles.

A indisciplina é um elemento que tem força para modificar o currículo praticado pelos professores, chegando muitas vezes a inviabilizar parte do que havia sido planejado para as aulas. Segundo Garcia (2013, p. 95), ela também é capaz de induzir mudanças em ideias e práticas educacionais insatisfatórias. Assim, conta-se que a criança/aluno está cada vez mais distante das boas questões educacionais, menos comprometido com a própria formação e muito mais agressivo.

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As causas para a indisciplina, ou o comportamento inadequado são inúmeras, portanto, faz-se necessário uma avaliação das principais causas, e consequências no intuito de criar mecanismos para combater este grande obstáculo no Ensino Infantil.

Segundo Aquino (1998, p. 24), as crianças dos nossos dias atuais não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muitos permissivos. A indisciplina quando se apresenta desde a infância é um hábito difícil de superar, sendo assim os educadores devem ser extremamente paciente com seus alunos e tratá-los com delicadeza.

Para Garcia (1999, p. 106), as diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos, como as causas externas à escola e as causas internas. Para o autor, as causas externas estão ligadas às influências exercidas pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. Já as causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola.

Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina. No que diz respeito a indisciplina, Antunes (2013, p. 39) evidencia que no ambiente escolar em tudo o que dela se pode debater, há educadores, psicólogos, sociólogos e outros profissionais que expõem um reconhecimento de que a indisciplina é um contexto que vem chamando a atenção da escola e de outras instituições sociais, como

evidencia ao reconhecer que a temática da indisciplina na Educação Infantil é discutida no mundo inteiro, pela razão de existirem demandas em todas as instituições de ensino.

Segundo Tavares (2012, p. 8), importa também considerar que:

As dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula são inúmeras, desde falta de participação nas aulas, a recusa dos alunos indisciplinados em aceitar as regras estabelecidas, a desmotivação que acompanha tanto o docente quanto o aprendiz, a falta da família no acompanhamento escolar do seu filho. Esses são alguns dos motivos que trazem para sala de aula momentos de insatisfação tanto da criança quanto do docente. O resultado é o baixo aproveitamento da criança em relação ao conhecimento, a exclusão social, a violência, a agressividade para com os colegas e professores, entre outros.

No entanto, Boarini (2013, p.128) aponta os baixos resultados na aprendizagem dos conteúdos disciplinares por conta de comportamentos arremidos às diretrizes que se expõem como ditames no modo de as crianças se comportarem em sala de aula.

Conforme Oliveira (2009, p. 4504), a indisciplina na sala de aula causa desperdício de tempo, desgaste dos professores por trabalharem em clima de desordem, pela perda do sentido e da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal que leva sentimento de frustração, desânimo e ao desejo de abandono da profissão. Sendo assim atos indisciplinados compromete o estado emocional do professor, gerando sentimento de frustração e desânimo.

De acordo com Cury (2017, s/p), as causas da indisciplina são: falta de interesse nas aulas; dificuldade de dosar as ações contra a indisciplina; violência gerada por violência sofrida. Segundo o autor a falta de interesse nas aulas é uma das principais dificuldades da

educação escolar, pois muitos alunos comparecem à aula apenas por obrigação, não se envolvem nas atividades propostas e tornam-se apáticos. Tal desinteresse pode ser porque eles não percebem a utilidade dos conteúdos apresentados ou devido a uma didática monótona do professor quando ele ensina tudo do mesmo jeito, as aulas são sempre iguais.

Outra causa da indisciplina considerada por Cury (2017, s/p) é dificuldade de dosar as ações contra a indisciplina, isso ocorre quando os combinados da aula não são respeitados, desta forma, cabe ao professor balancear as medidas de conscientização conforme a gravidade das ações, os pontos mais graves são xingamentos e agressões entre colegas, estes precisam de maior intervenção. Já Vasconcelos (2004, p. 37), a indisciplina pode ter suas causas encontradas em cinco grandes grupos: Sociedade, família, escola, professor e aluno.

Para Freitas (2016, s/p), uma das causas da indisciplina infantil é a família, pois os alunos muitas vezes vêm de lares desestruturados onde os pais não se respeitam e assim reproduzem o que presencia em casa na escola. Desta forma a experiência do convívio familiar é a maior apontada como causadora dos problemas de indisciplina, uma vez que muitas crianças têm como base a falta de limites em casa.

Na visão de Pimenta (2012, p.12), outro fator que contribui para indisciplina infantil é o fato de os pais passarem pouco tempo com os filhos, por muitas razões, entre elas a questão financeira, que faz com que os pais se ausentem por causa do trabalho, não permitindo o acompanhamento mais de perto do desenvolvimento em relação a questões de valores para as crianças.

A indisciplina é uma das questões mais discutidas no âmbito escolar, este assunto constantemente gera muita polêmica, as causas

são inúmeras e dificilmente se chega a uma conclusão. A indisciplina na Educação Infantil é manifestada de formas bem particulares e diferentes das que ocorrem em idades mais avançadas, porém vale ressaltar que algumas crianças desde que começam a frequentar a escola, já demonstram algum tipo de indisciplina.

Ademais, é relevante que se descubram quais os motivos geradores da indisciplina, que podem ser de origem emocional, cognitiva, financeira e até social. Faz-se necessário que os professores e/ou familiares procurem ajuda de um profissional para que sejam investigadas as causas e, a partir de diagnóstico, seja possível reverter a situação ou, pelo menos, minimizar as consequências.

De forma geral, a principal consequência da indisciplina é o ensino aprendizagem, o processo de desenvolvimento das crianças fica comprometido, sendo assim a escola juntamente com a família tem que trabalhar juntas para minimizar este problema.

CONTRIBUIÇÃO DA PARCERIA ENTRE ESCOLA/FAMÍLIA ACERCA DE SOLUÇÕES PARA A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ambiente familiar tem muito a ver como o jeito de ser de cada pessoa, embora a personalidade seja uma marca da individualidade humana. Mas as boas maneiras diante dos momentos em família e em outras oportunidades sociais são ensinadas, primeiramente em casa. Posteriormente, a escola dá continuidade a esse processo de civilidade, onde as crianças recebem instruções não somente através dos conteúdos curriculares que expõem a cientificidade das disciplinas repassadas, mas também orientações de bons comportamentos enquanto na convivência com os colegas de sala de aula, com os

educadores e de como eles devem se portar na sociedade de um modo geral.

Ademais, é relevante considerar sobre esta temática, de acordo com o pensamento de Tavares (2012, p. 8) isso pode ser:

um desafio para as instituições de ensino lidar com esse problema todos os dias, que buscam incansavelmente a melhor maneira de resolver os casos de indisciplina que ocorrem no ambiente escolar, para que não prejudique o aprendizado das crianças.

A LDB/1996 é muito explícita ao invocar o Estado e a família como os responsáveis pela formação cognitiva, intelectual e da cidadania das pessoas, cujos trabalhos começam ainda na fase infantil. Afirmando em seu Art. 1º que a formação educacional humana “abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2014, p. 32).

Não obstante, a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil expressa uma visão de que todos os órgãos que compõem a sociedade vivem por ensino ou por convivência das pessoas entre si esse processo de ensino da cognição, da intelectualidade, da profissionalidade e da civilidade.

Conforme Barreto et al (2010), na Educação Infantil o professor deve estar preparado para lidar com as crianças de diferentes personalidades, dificuldades de aprendizado, sendo assim o professor deve considerar que cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente, e propiciar às crianças uma educação baseada na condição de aprendizagem de cada uma, considerando-as singulares e com

características próprias. O autor ainda destaca que o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo.

O contexto da indisciplina na Educação Infantil abarca debates de diferentes maneiras e com o uso de dinâmicas distintas para as discussões sobre ele. Ademais, as variadas oportunidades coletivas, como diálogos com as crianças em cada sala de aula, os ajuntamentos de todos em reuniões de pais e mestres, os momentos de planejamentos entre gestores e docentes, servem de pretexto para que crianças, educadores e familiares analisem o tema da indisciplina das crianças na escola sob uma percepção da realidade escolar em que esses debates estejam acontecendo.

Assim, a indisciplina na Educação Infantil e a contribuição da família/escola, se encaixam no fenômeno sociocultural do século XXI em que há uma aproximação mais forte e percebida entre família e escola, como descreve Dopp e Pontes-Ribeiro (2014, p. 130), os quais reconhecem que “se são ignorados os anseios dos alunos, é bem provável que se instaure neles o desinteresse pelas aulas e se crie em sala de aula um contexto favorável à indisciplina”, particularidade essa para qual a família e a escola devem atentar, já que ambas são duas representações do processo de educação social, intelectual e acadêmica deles.

Assim, o sucesso da superação da indisciplina nas escolas depende de um trabalho em conjunto, entre seus agentes, alunos, professores e família; no entanto, a sociedade espera que a escola resolva sozinha esse problema, o que não é possível sem a participação da família no processo educacional, já que o auxílio da família poderia amenizar as dificuldades relacionadas a indisciplina.

Portanto, a indisciplina vem repercutindo várias discussões, de como minimizar ou até mesmo solucionar tal problema, uma vez que esta causa vários transtornos, tanto na escola como na sociedade. Desta maneira, a indisciplina se torna um grande desafio aos educadores pois, perturba e impossibilita o desenvolvimento educacional de alguns alunos.

Partindo dessa premissa, a busca de soluções para a indisciplina na Educação Infantil deve partir não somente dos profissionais da escola, mas também dos responsáveis pela criança. Nesse sentido, a participação da família na vida escolar dos pequenos se torna imprescindível, sendo necessária uma colaboração mútua.

AÇÕES QUE PODEM REDUZIR O IMPACTO CAUSADO PELA INDISCIPLINA

É relevante que a ação do professor desperte o interesse das crianças na sala de aula incentivando sua capacidade, criando estímulos e conseguindo fazer com que a aprendizagem se efetive. Para isso, a indisciplina é um dos fatores que mais preocupa o sistema escolar, consistindo em um dos vilões da não aprendizagem do aluno. Os docentes, por sua vez, não sabem como lidar com questões relacionadas à indisciplina, e as crianças que se destacam por esse tipo de comportamento são tratados de forma a gerar ainda mais indisciplina. Assim, traça-se abaixo algumas ações que minimiza os impactos causados pela indisciplina.

Para desenvolver ações que podem reduzir a indisciplina na Educação Infantil, na visão de Sá (2015), a escola deve ter um Projeto Político Pedagógico que contemple as questões da indisciplina, pois através do acionamento deste o processo educativo fluirá boas

respostas a respeito de problemas apresentados dentro do âmbito educacional.

Para tanto, a escola deverá convocar as famílias, as crianças/alunos, os professores, ou seja, toda comunidade escolar para a elaboração do PPP. O PPP da escola deverá estar explícito a todos para consulta. Além dele, o currículo escolar deverá contemplar os valores necessários à boa convivência entre professores, alunos, direção, coordenação, família, pessoal de apoio, enfim, ao bom convívio e harmonia entre todos os envolvidos na promoção da educação e inserção do indivíduo na sociedade.

Ademais, é preciso gerir a indisciplina, também não é uma missão fácil, pois ela atinge instituições públicas e privadas, além de interferir na prática de diferentes agentes educacionais. Assim, é relevante destacar que a metodologia utilizada pelo professor deve encontrar-se com a realidade de cada aluno, pois, a maneira como o professor ensina é importante para não gerar a indisciplina.

Já Gonçalves (2007, p. 3399), outro fator que pode minimizar o problema é dar limites às crianças na Educação Infantil, isto é, iniciar o processo de compreensão e apreensão do outro, ensinar que ninguém pode respeitar seus semelhantes se não aprender quais são os seus limites, e isso inclui compreender que nem sempre se pode fazer tudo que se deseja na vida.

Desta forma, o docente nas aulas da Educação Infantil constrói conhecimentos, firma habilidades, estrutura significações, desperta potencialidades, assim também estabelecendo limites. Portanto, a escola também pode promover projetos, os quais venham mobilizar todo âmbito educacional afim de uma interação entre todos, onde haja

harmonia e participação autônoma, no empenho e coleta de materiais, que venham ajudar na construção do tema, ou seja, da proposta lançada.

Outra proposta para minimizar a indisciplina na escola será propor as crianças gincanas, campeonatos, onde estes possam sentir e incentivados a estarem em interação com a escola e com os estudos (SÁ, 2015, s/p). Ainda neste sentido, o âmbito escolar deve ser um lugar, ao qual, favoreça as crianças o prazer em estudar. Se a escola não for um lugar em que os alunos se sintam bem, com certeza não iram gostar de frequentá-la.

Desse modo, é fundamental novas propostas que diminuam a indisciplina. É necessário reinventar a escola, o fazer docente, a prática didático-pedagógica. A interdisciplinaridade pode proporcionar novos sentidos aos conteúdos escolares, com a interdependência teoria/prática e a aproximação das disciplinas escolares.

Enfim, é essencial que a escola acolha as crianças de maneira adequada para que estas não venham preferir ficar na rua, aleatórios aos estudos, a instituição de ensino deve ser um lugar agradável receptivo onde as crianças encontrem apoio para seu desenvolvimento intelectual e social, buscando assim cada vez mais mostrar a importância que a educação tem na vida de todos, levando-os a refletir sobre como é importante o papel de todos para a construção de uma sociedade com oportunidades iguais, através da educação de qualidade e bem desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado apresentou nas literaturas abordadas que a indisciplina na Educação Infantil é um dos grandes desafios no contexto

escolar, tanto para alunos, professores e família. Além de prejudicar o processo de aprendizagem, este tipo de comportamento pode dificultar a construção das relações entre os envolvidos no universo escolar.

Constatou-se que indisciplina tem sido um grande problema enfrentado pelas instituições de ensino e se faz necessário políticas internas para trabalhar de forma preventiva esse assunto que atrapalha tanto o desenvolvimento do ensino aprendizagem quanto o desenvolvimento social da criança.

Assim, ficou clarificado que a causas da indisciplina está diretamente ligada a aspectos sociais, onde a família e a sociedade em geral não conseguem impor limites às crianças. Para o problema em questão foram levantados alguns métodos que podem ter grande relevância no trabalho de combate a indisciplina na educação como o envolvimento da família e da sociedade no ambiente escolar.

Os resultados mostraram que as escolas precisam buscar apoio da família e da sociedade a fim de trabalhar de perto todos esses aspectos da indisciplina não é apenas a escola que deve estar à frente desse problema, pois a indisciplina tem seus problemas internos que acontecem dentro da escola, e aspectos externos onde a escola não tem tanto alcance, e é necessária a união de todos para que o desenvolvimento da criança não seja prejudicado.

Portanto, sugere analisar a real gravidade de cada problema e estabelecer critérios e níveis segundo a indisciplina, visto que para lidar com esse problema, as medidas de conscientização são o caminho mais efetivo. Isso pode ser meio de atividades que estimulem o senso de cooperação e igualdade, assim, é possível dissolver conflitos. Inserir palestras e ações educativas, com o engajamento da família, à raiz da

indisciplina e apontar as razões que motivam esse problema em uma criança.

É notório que por meio da afetividade somada ao empenho em conscientizar as crianças/alunos dos desdobramentos que comportamentos dessa natureza podem acarretar a vida de todos os professores amplia o sentimento de justiça, aumentando a segurança e fortalecendo o convívio harmonioso em sala de aula.

Assim, faz-se necessário adotar ações para reduzir a indisciplina infantil na escola, através atividades educativas e lúdicas que ensinem sobre bons hábitos envolvimento das crianças em atividades de descontração, riso e autoexpressão, assim como incentivar a família a estar sempre atenta ao comportamento das crianças, conversando sobre o dia a dia escolar, identificando as questões emocionais que as afligem, todavia vale ressaltar que a família é o exemplo central para as crianças. Elas aprendem eminentemente pelo exemplo, isto é, secundarizam o discurso.

Afinal, o primeiro passo é entender o contexto em que elas vivem e, a partir daí, estabelecer uma relação e uma comunicação pautada no respeito, no amor e no carinho. Tal postura favorece um comportamento semelhante nas crianças, o que auxilia e minimiza os conflitos, promovendo e mantendo a harmonia do ambiente.

Acredita-se que, além do papel que o docente exerce em sala de aula e da sua importância na vida de seus alunos é imprescindível a participação da família na vida escolar de seus filhos, tendo em vista que o sucesso da superação da indisciplina nas escolas depende de um trabalho em conjunto, entre toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B.P. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANTUNES, Celso. A Dimensão de uma Mudança. Campinas: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Celso. O que é indisciplina? 2013. Disponível em: https://www2.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/encontros/material/2013_CelsoAntunes.pdf. Acesso em: 05 Jan 2020.
- AQUINO, Júlio Croppa. A Indisciplina e a Escola Atual. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.
- BARRETO, L. G. M.; SILVA, N.; MELO, S. S. A história da educação infantil. Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT, 2010.
- BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. Revista Psicologia, Escola e Educação. v.17. n.1. Maringá, jun./2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e legislação complementar. Brasília: Senado Federal, 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para Educação Infantil-RECNEI. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.
- CURY, Augusto. Indisciplina escolar infantil: causas, consequências e como combatê-la, 2017. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/indisciplinaescolar-infantil-causas/>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- DOPP, Douglas Aparecido; PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. Indisciplina em sala de aula: desafio para professor, instituição e família. Revista Transformar. n. 6. 2014.
- ESTRELA, M. T. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. 3ª. ed, Portugal, Porto, 1999.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Educação Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Eduardo. *Indisciplina*. 2016. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/indisciplinaescolar.htm>. Acesso em: 16 fev. 2020.
- GARCIA, J. *A indisciplina e seus impactos no currículo escolar*. Nova Escola. São Paulo, ed. 261, abril, 2013.
- GARCIA, J. *A gestão da Indisciplina na escola*. In: COLÓQUIO DA SEÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE. 11, Lisboa. Atas... Lisboa: Estrela e Ferreira. 2001.
- GONÇALVES, Josiane Peres. *A Falta de Limites em crianças na Educação Infantil Segundo a Perspectivas das Professoras*. 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-422http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-422-04.pdf04.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.
- MELLO, Vera Regina Correa. *A importância da Educação Infantil*. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/dreamkids/a-importancia-da-educacaohttp://educacao.estadao.com.br/blogs/dreamkids/a-importancia-da-educacao-infantil-3/infantil-3/>. Acesso em: 07 mar 2020.
- OLIVEIRA, Rosimary L.G. *Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual*. IX Congresso Nacional de Educação – Educere. PUCPR, 26 a 29 out. 2009.
- PIMENTA, Kedna Gomes, LOUZADA, Shênia Soraya Soares. *A indisciplina na percepção de educadores e algumas possibilidades*. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/a_indisciplina_na_percepcao_de_educadores_e_algumas_possibilidades.pdf. Acesso em: 06 mar 2020.
- SÁ, Robison. *A indisciplina na escola*, 2015. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/indisciplina-na-escola/>. Acesso em: 21 fev. 2020.
- SILVA, Margarete Virgínia Gonçalves; FERREIRA, Jacques de Lima; GALERA, Joscely Maria Bassetto. *A indisciplina Escolar enquanto desafio na formação do professor: uma realidade posta na sociedade contemporânea*. Educere. 2014.

TAVARES, Tatiane Salvador da Cruz. Indisciplina escolar e sua influência no aprendizado. Medianeira: UTFP, 2012.

VASCONCELLOS, Celso. Disciplina e Indisciplina na Escola. Revista Presença Pedagógica, Belo horizonte, MG. v. 19, n. 112. P. 5-13, set/2013.

VASCONCELLOS, C. S. Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

16

A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA - COVID-19

*Gilmar Alves da Silva*¹

*Luzenir Medeiros Bezerra*²

INTRODUÇÃO

Desde o início do ano dois mil e vinte, a pandemia de covid-19 vem assolando a população mundial, e a realidade em que o mundo está passando impõe uma necessidade de completo isolamento que impacta toda a dinâmica da existência humana, e nesse contexto o sistema educacional em 193 países, há quase um ano vem contribuindo para que cerca de 1,7 bilhão de alunos dos mais diferentes níveis escolares e faixa etária estejam fora da escola em virtude desta condição pandêmica imposta (UNESCO, 2020). Como em muitos países, no Brasil as escolas encontram-se fechadas em sua grande maioria, o que alterou significativamente o fluxo do calendário escolar do ano letivo ainda em curso.

Qual foi o panorama legal de orientações para as escolas em termos de estratégias pedagógicas nesse contexto? Qual o impacto dessa nova forma de trabalhar o ensino para o contexto educacional? Como definir normas e orientações para as exigências dos cumprimentos dos dias letivos do ano em curso? Dentre outras questões que possam ser levantadas, inciativas foram tomadas.

¹ Universidade Federal do Piauí. silvadagil@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Piauí. luzenirmedeiros@hotmail.com

Assim, em 28 de abril de 2020, o então Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer 05/2020 (BRASIL, 2020), que orienta a reorganização do calendário escolar e da possibilidade e o registo legal de atividades não presenciais para fins de cumprimento do calendário escolar com o cumprimento de uma carga horária mínima anual em razão de ações preventivas pela pandemia COVID-19.

A partir do Parecer a nível nacional, estados e municípios foram elaborando e publicando documentos que regularizassem de forma remota o retorno das aulas e as sugestões de procedimentos a serem adotados com o objetivo de envolver o maior número possível de profissionais, familiares e alunos, considerando que seria uma situação completamente nova para todos que agora teriam que vivenciar e que de forma abrupta exigia de todos o bom uso das tecnologias disponíveis.

Esta é uma situação desafiadora para os agentes escolares (Diretora, Coordenador pedagógico e Professores, bem como os familiares e alunos em geral) então, pretende-se apresentar uma reflexão crítica de como a Pandemia COVID-19 causou alterações nas ações do coordenador pedagógico junto aos professores e desses junto aos seus alunos, e as ações estratégicas elaboradas para que seja dado o suporte à prática docente na sua relação com seus alunos.

O contexto revela uma condição que impossibilita os encontros de forma mais próxima, colegas de profissão encontram-se impedidos de estarem juntos em um mesmo espaço físico, encontram-se distantes, tanto quanto a questão de acuidade com a pandemia, porém a necessidade de se conduzir os processos de escolarização dos alunos emergem como uma ação que não deve ser deixada de lado uma vez que se leva em conta a questão do atraso na vida acadêmica dos alunos e o dispêndio dos recursos financeiros para este trabalho. Diante dessa

realidade a escola se mobiliza junto aos seus professores para dar continuidade do trabalho de ensino.

Os professores uma vez mobilizado para tanto, urge a necessidade de se questionar: como se dará esse processo? Que recursos serão disponibilizados para então fazer acontecer esse ensino? Terá capacitação para tanto? Essas entre outras são questões marcantes para a condução dessa reflexão crítica neste texto. E assim ao iniciar esse processo, o Coordenador Pedagógico toma a frente e tem a missão de condução dessa iniciativa e assim inicia o trabalho desde o momento de mobilização, estímulo e orientações gerais junto aos professores nesse novo contexto.

A partir da publicação no Diário oficial da União, em 17 de março de 2020, a Portaria 343/2020 que propõe a substituição das aulas presenciais por aulas através de meios digitais enquanto estiverem em situação de pandemia de Covid-19, em decorrência deste documento, o sistema municipal de ensino de Teresina com 335 escolas em 2020, mais precisamente a partir de março, período decretado de Pandemia, por meio da Resolução 002/2020/CMETHE de 01/06/2020 documento intitulado “Diretrizes Gerais para o Regime Especial de Atividades Pedagógicas não presenciais, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação , e normatizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) através da Portaria 259/2020/GAB/SEMEC de 02/06/2020, que orientou sobre os procedimentos para acompanhamento e registro das aulas não presenciais como garantia de condução do trabalho pedagógico com fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como prevenção de não contágio do COVID-19, com as orientações e estratégias para a viabilização de plataformas de ensino, o aluguel de

canais televisivos a organização de blocos de atividades com a organização de um planejamento a ser seguido pelo professor.

Percebeu-se aqui que a intenção da SEMEC foi disponibilizar aos alunos a oportunidade de acesso às atividades escolares não presencial nesse período de distanciamento não presencial, como forma de manutenção do relacionamento já existente entre escola, professor, alunos e família/pais e ou responsáveis, os segmentos familiares sendo parceiros nas ações de ensino postos nessas plataformas e nesses canais de televisão, sendo que os professores utilizam os celulares pessoais para interagirem com grupos de alunos para o envio das atividades e de outras orientações.

A REALIDADE POSTA E IMPOSTA JUNTO AOS PROFESSORES

Refletindo a partir de Arendt (2013), que toda crise é uma oportunidade para se pensar sobre o papel que a educação desempenha na civilização e sobre a obrigação que a existência de crianças impõe à sociedade em geral e assim frente a esse contexto posto acima, foi necessário repensar de forma significativa a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, como forma de garantir a aprendizagem dos alunos do sistema de ensino do município de Teresina. A necessidade de adequação do planejamento e as formas de interagir com os alunos era algo que demandava uma urgência, com perspectiva de se assegurar o direito universal à educação, assim por meio de um conjunto de ações definidas pela equipe técnica/SEMEC assim posta como atividades não presenciais

A SEMEC parte do princípio de que todos os professores sabem lidar com os recursos midiáticos e com os sistemas de acesso de via

social como internet, WhatsApp, acesso à plataforma, bem a de que todos os alunos possuem um a televisão que consegue acessar todos os canais analógicos e que existe um aparelho de celular com acesso à rede de internet para facilitar a interação do aluno/família com o professor, e então é onde se percebeu que a realidade é bem outra, a começar pelo professor que se encontrava desorientado de como e por onde iniciar seu trabalho.

Observou-se o descompasso tecnológico em via de acesso a esses recursos quando se tratava do contexto escolar, muitos professores não tinham a sensibilidade de se adaptar às novas demandas pedagógicas por meio da tecnologia e em alguns casos o problema se dava pela dificuldade ou pelo não domínio das ferramentas e assim gerava um certo comodismo de outros, o que era posto antes causa inseguranças e para muitos a incerteza de conduzir o processo o afligia e então, “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos numa época de mudanças em que valores são ambivalentes, em que tudo é ligado.” (MORIN, 2007, p. 84), a realidade hoje nos mostra essas incertezas e cabe a cada um saber se conduzir.

Em meio as incertezas e as inquietações os vários questionamentos surgiram ao longo de como se conduzir, o que afetou a mobilização da equipe escolar em formas de se expor e mobilizar ideias e tomar posições sobre o que fora posto pela SEMEC e assim buscar respostas práticas de como fazer acontecer a ação pedagógica junto aos alunos. Com o planejamento, o professor conseguiu repensar estratégias e ações metodológicas.

O presente texto aqui se empreende em tratar de uma temática recente, sem muitas publicações postas a essas reflexões, tendo a perspectiva de uma reflexão teórico crítica com base em documentos e

uma bibliografia e uma crítica interpretativa de dados gerados de dispositivos de coleta de dados de um questionário aplicado via sistema online junto aos coordenadores Pedagógicos da SEMEC.

ORIENTAÇÕES REMOTAS, IMPOSIÇÕES DE ESTRATÉGIAS

A perspectiva de orientações e a organização de ações pedagógicas não presenciais pra fins de cumprimento da carga horária mínima anual, assim o uso dos canais midiáticos e os diversos canais de interação não presenciais se faz necessário para se prosseguir o cumprimento desse calendário escolar, conforme as diretrizes de aulas não presenciais posta às escolas pela SEMEC, a perspectiva de garantir o aprendizado das competências na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, porém sem levar em consideração as especificidades presentes nas realidades de nossos alunos, não levando em conta também a função social da escola, o processo de interação aluno-professor, a problematização do processo de ensino e aprendizagem com suas dinâmicas nesse contexto.

Ao instaurar de forma do imperativo do cumpra-se, percebeu-se que não houve uma preocupação com os sujeitos meio e os sujeitos fim de todo o processo pedagógico, não houve uma preocupação em incluir a totalidade desses sujeitos: os sujeitos meio, os professores, muitos em habilidades e ou sem as condições para acessar ferramentas midiáticas para tanto e não tão diferente os sujeitos fim, os alunos, que na sua realidade nem material simples como cadernos e lápis não têm para prosseguir em seus estudos quanto mais acesso a uma rede de internet e um computador e ou um celular pra tanto.

Porém a imposição era que se cumpra com os que estão acessando enaltecendo o cumprimento do fluxo contínuo do calendário letivo com a disponibilização de acesso aos canais de TV e o acesso às plataformas de conteúdos e os informes de conteúdos com a presunção de que se ocorre de fato aprendizagem. O que se percebeu foi a prática de uma “educação bancária”, nos moldes reflexivos de Freire (1996), em um processo de se colocar e dar conteúdos sem se firmar o processo da dinâmica interativa de aprendizagem, por mais que se tenha tentado junto aos grupos de comunicação aos alunos.

As preocupações junto aos alunos, tais como se este estão acessando e se de fato estão cumprindo as leituras e o cumprimento das atividades e mais ainda se estão aprendendo ou somente reproduzindo para dar cabo do cumprimento do que estar posto, não houve ainda uma preocupação de adequação advindos da equipe gestora da SEMEC/ técnicos às especificidades dos alunos nos seus mais diversos contextos. Mas a preocupação era de seguir o cumprimento do posto e imposto. Em uma visão bem mais contundente ocorreu uma barbárie posta pela ordem do cumpra-se sem levar em conta a realidade de acesso tecnológico em detrimento da lógica humanística dos alunos

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR A PARTIR DO OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

No contexto escolar essa demanda impacta diretamente a equipe escolar e de modo específico o Coordenador pedagógico, uma vez que cabe a este refazer as bases e as posturas de seu fazer, reconhecer seus limites enquanto profissional ao conduzir seu fazer na perspectiva de pensar o que pode ser orientado e que é viável a ser feito em conjunto

com a equipe escolar e de modo específico junto aos professores. Assim de forma estratégica e racional o Coordenador deve conduzir seu trabalho por determinações coletivas e assim participem, opinem reflitam, sugiram e definam ações coerentes que sejam de comum acordo de todos e assim todos se sintam corresponsáveis pelo trabalho.

Mesmo havendo falhas na condução do processo o Coordenador Pedagógico é esse profissional de visão alargada da condução das estratégias pedagógicas que estimula e chama a equipe escolar a rever e a reconduzir o trabalho, assim como afirma Placco (2003) o trabalho de coordenação pedagógica visa o melhor planejamento possível das atividades escolares e assim fazer-se necessário que seja capaz de analisar as situações corriqueiras, e percebendo quais os pontos e ou que tomadas de decisões devem ser a melhor ou aperfeiçoada ou conduzida para melhor.

Em reflexões sobre o Coordenador pedagógico para Vasconcellos (2011), sendo que o mesmo denomina este profissional de “Professor Coordenador Pedagógico – PCP”, o aponta como o “intelectual orgânico” no contexto escolar como aquele que tem uma acuidade às questões que emergem no contexto do trabalho, esse intelectual, segundo esse estudioso, que o ajuda na tomada de consciência e na busca conjunta de foram de enfrentamento, Em suas ações de coordenar, vive as tensões entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar, modificar-se, assim provocar e despertar para a caminhada para se desacomodar o que estar posto.

E partindo dessa reflexão desse autor o coordenador é quem toma conhecimento da realidade em seu contexto, e despertar a sua equipe escolar a busca de novos saberes, partindo da coletividade para assim se

conduzir. Assim o trabalho do Coordenador Pedagógico se volta para a organização e condução de um trabalho a partir do exercício da práxis docente e para tanto a organização de dos tempos e dos espaços escolares e assim proporcionar a compreensão dos pressupostos teóricos para efetivação de práticas pedagógicas transformadoras.

Assim, podemos concluir que compete ao Coordenador Pedagógico a partir das visões dos autores Almeida e Placco e Souza (2011) que o papel de articulador do coletivo da escola levando em conta as especificidades e a condições para o desenvolvimento dos processos; volta-se para a prática de formação de professores no que se refere as questões pedagógicas e com fim a atingir aos objetivos pretendidos; com vistas a transformação da realidade por meio de processos reflexivos a práxis, de modo a questionar a realidade, as ações e perceber as possibilidades de mudanças com vistas a melhorias da educação escolar.

Nesse contexto, a ação do Coordenador Pedagógico vem passando por um processo de adaptação da nova realidade na perspectiva das preocupações voltadas para as intervenções no sentido de qualificar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores, incluindo assim a dinâmica que a função lhe compete, estabelecendo as conexões para identificar os conhecimentos para o desempenho de sua função, sua contribuição e a superação das dificuldades da equipe docente.

Outrossim, a atuação do coordenador pedagógico está atrelada principalmente na construção de uma educação de qualidade, cujo objetivo é desenvolver a aprendizagem dos alunos e contribuir no processo da gestão escolar democrática participativa, apresentando um perfil baseado em sua práxis, necessários para o exercício de sua função (FREIRE, 1996). Daí a importância do planejamento escolar voltado para

a realidade que se encontra a comunidade escolar com a intencionalidade pedagógica que a função exige.

DILEMAS E DESAFIOS DA AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Segundo Saviani (1996), para compreender a natureza da educação faz-se necessário entender o comportamento humano, sendo a principal tarefa da educação a humanização do homem. Logo essa não se inicia na escola, mas começa muito antes e é influenciada por fatores internos e externos à cada pessoa, cabendo à essa adaptar a natureza a si e transformá-la continuamente.

Mediante resoluções e pareceres, bem como orientações para as aulas não presencias em tempos de pandemia de covid-19, eis que o Coordenador Pedagógico depara-se com a difícil atribuição de no exercício de sua função, implicando principalmente a preocupação com as intervenções que este faz no intuito de qualificar o trabalho dos professores, que precisa também identificar e buscar ampliar os conhecimentos para atender às novas demandas que a realidade educacional neste novo contexto está exigindo.

O Coordenador Pedagógico mesmo antes dessa situação de pandemia, na escola já recebia as mais diferentes atribuições e funções, isso inclui a articulação do planejamento junto aos professores, coordenar a proposta pedagógica da escola de acordo com a realidade, sendo que estas ações devem ser discutidas com a equipe com o objetivo principal de construir uma educação de qualidade.

No contexto predominante, os coordenadores pedagógicos percebem-se aflitos, angustiados, preocupados com o processo em si, pois são a eles que os professores vão recorrer para a difícil tarefa de se

superarem neste novo formato de ensinar através da utilização de mídias sem que houvesse nenhum preparo específico para o desempenho de suas funções, pois quem poderia imaginar que teriam que adotar o trabalho remoto como forma de possibilitar o desenvolvimento das atividades escolares.

Diante disso, o Coordenador Pedagógico junto à gestão e orientado pelos documentos enviados pela secretaria de educação, foram buscando meios de atender, suprir as necessidades primeiras para o retorno das aulas que na rede municipal de Teresina, foram retomadas em 15 de junho de 2020, orientando a equipe docente quanto ao uso de aplicativos de conversas em tempo real como WhatsApp, formando grupos com as famílias dos alunos para acompanhamento das aulas.

Daí começou o grande desafio de envolver a todos nesse processo que com recursos próprios de cada profissional teria que utilizar, seus próprios aparelhos celulares, rede de internet, recursos áudio visuais e programas de computador que tivessem disponível em seus lares. E não ficou por aí, foram muitos os dilemas, os desafios a serem superados, muitas dúvidas, incertezas e pouco ou nenhum apoio técnico.

O planejamento a partir de então deverá ser pensando diante desta realidade de pandemia de covid-19, e a construção coletiva mais do que nunca se faz necessária, posto que a continuação do ano letivo é urgente e o processo de ensino através das atividades remotas de forma obrigatória e com exigência de brevidade e os problemas foram surgindo, desde a busca ativa pelos alunos e familiares, quanto pelas condições de desigualdade de acesso, suporte e tecnologias.

Grande parte das atividades propostas para esse formato de trabalho, de início foi operado no improviso, face ao imediatismo e às dificuldades de adaptação nas ações articuladas com as tecnologias e

que envolvem os diferentes sujeitos que participam do trabalho educativo, ainda que lamentavelmente as desigualdades educacionais serão muito mais evidentes nesta sistemática de aulas não presenciais e que ao Coordenador Pedagógico venha a ser cobrado algo que vai além de seu poder de resolutividade.

Através da utilizações das mídias que encontram-se disponíveis para esse profissional, este tem buscado envolver sua equipe no sentido de buscar as melhores e possíveis estratégias de trabalho e isso vai desde as aulas síncronas (através de plataformas como Meet, Zoom ou outras), como vídeos editados em aplicativos e áudios explicativos, atividades através de aplicativos e aulas na TV (ofertadas pelo sistema de ensino local), bem como para os que não tem acesso aos meios tecnológico, foram disponibilizadas atividades impressas que foram entregues na própria escola para serem realizadas em casa.

E dentre outras atribuições, o Coordenador Pedagógico realiza o planejamento em formato on-line para direcionar a organização das atividades pedagógicas não presenciais que serão desenvolvidas pela escola, bem como motivar que os professores sejam melhores a cada desafio proposto por este novo formato de trabalho, focados na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos dentro das possibilidades de cada um e de cada uma.

O papel do Coordenador Pedagógico seja em formato presencial ou remoto, em potencial é tido como um articulador que aponta em discussões no campo teórico como profissional que deve promover a atuação na busca de melhor qualidade educativa, atendendo às especificidades de alunos e professores, como também o trabalho coletivo na organização escolar, dando ênfase às funções formadora, articuladora e transformadora, conforme Garrido (2007), que considera

tais funções como elementos constitutivos da prática do coordenador quanto a sua auto formação continuada e dos professores que coordena.

Articular os processos educativos nestes tempos de pandemia de covid.-19, a busca por levar à reflexão, à tomada de consciência das dimensões das ações, dos conflitos, das circunstâncias que possam conduzir à novas práticas efetivas de trabalho realizado pelo grupo, estão entre as demandas que esse profissional precisa resolver de forma efetiva e eficaz para repensar as formas de atuação cotidianamente na perspectiva de promover uma maior articulação entre os profissionais que atuam nessa instituição escolar, e principalmente promover a efetivação das teorias instituídas nas práticas educativas com a finalidade de construção e ressignificação do conhecimento.

Almeida (2011) atribui ao Coordenador Pedagógica, dentre outras atividades, “mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor”. Essa mediação vai ao encontro da transformação dos saberes em detrimento de disponibilizar recursos para a modificação de experiências, interesses e modos de atuação do professor, buscando a superação dos desafios da profissão que existe desses profissionais, tanto coordenador quanto professor, a competência de novos saberes dada a realidade e os contextos os quais estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto ou não presencial tem se tornado no último ano a forma mais eficaz de alcançar o maior número de estudantes e profissionais que atuam nas mais diferentes etapas de ensino e assegurar o cumprimento da carga horária foi a preocupação maior dos sistemas de ensino. Ao determinar através de Pareceres e Portarias as

recomendações e orientações acerca de como proceder com esse novo formato de trabalho educativo, os sistemas de ensino não deram as condições mínimas necessárias para que cada profissional tivesse os recursos e condições de conexão necessária para a realização de um trabalho de maior e melhor qualidade.

O coordenador pedagógico na atribuição de sua função encontrou-se diante do desafio de planejar junto à sua equipe docente as atividades e estratégias de trabalho que visavam desde o alcance do maior número de participação por parte dos alunos, como acompanhamento e registro da frequência dessa participação, elaboração e utilização de instrumentais a serem utilizados neste período de aulas não presenciais.

Além de todos os profissionais envolvidos nesse processo, temos também os familiares que inicialmente ficaram muito incomodados e de certa forma até insatisfeitos com a nova realidade educacional e diante de muitas dificuldades de acompanhar o aluno diariamente com as metodologias e tarefas indicadas pelo professor a partir da ação de planejamento junto ao coordenador pedagógico. Com as aulas remotas muito se perdeu da relação desse contato entre professor e aluno, e nesse contexto os familiares ficaram ainda mais preocupados e até mesmo frustrados.

Entretanto, mediante todas as questões levantadas, vimos que o quadro atual da educação é de muita incerteza, visto que a pandemia de covid-19 vem transformando a realidade escolar num grande laboratório de experiências improvisadas de ensino remoto, visando atender aos princípios básicos da educação, porém com muita dificuldade e na medida do possível, muita desenvoltura, sendo cada vez

mais necessária adequar à realidade pensar propostas que viabilizem a construção de uma educação de qualidade.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. de S. SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>.
- ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. **O papel do coordenador pedagógico**. Revista Educação, set. 2011.
- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. p.57-76. 1996.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo, Loyola, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.
- PLACCO, V. M. N. de S. O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. p. 47-60. São Paulo: Loyola, 2003.

17

OS CONFLITOS COMO PALCOS FÉRTEIS DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Erivan dos Santos Ferreira

INTRODUÇÃO

Com a participação da comunidade supõe-se que as escolas fossem reduzir os conflitos e o processo administrativo fluísse com eficiência, por conta da gestão participativa, mas o cenário atual tornou-se complexo, a comunicação rompe a barreira da distância, há intercâmbio cultural, um jeito diferente de lidar com as informações, surge ainda à cultura multinacional que leva as pessoas, às vezes, a um estado de comportamento imediatista; isso exige da escola um ensino diferenciado, e em que a escola e os seus integrantes não conseguem acompanhar a nova forma de interagir. Acredita-se que a escola é um reflexo da sua comunidade e hoje a comunidade é menos tolerável, mais conflituosa.

Pela sua pertinência atual e pela sua capacidade explicativa das questões com que se confrontam a educação e a escola, vou considerar aqui apenas o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo mundial ou transnacional (este último, com desenvolvimento ainda restrito em sectores também limitados), servindo-me de Estevão (2004). O autor representa a escola como “um lugar de vários mundos” propondo, na linha do que vinha escrevendo em que considerava a escola como uma organização fractalizada e multidiscursiva.

Partindo desse entendimento, é inadequado pensar numa escola em que todos os alunos tenham as mesmas convicções culturais, isto é, sejam iguais. É pertinente estarmos convictos de que a escola é feita de pessoas que querem ser respeitadas pelas suas particularidades, e um sistema que venha negar uma nova realidade escolar não só agride os seus alunos como também induz a gerar conflitos entre eles. Mas, pensar num sistema educacional que seja dinâmico, que atenda à ideia de que a escola atual deve ser pensada como uma escola que fala as diversas línguas e assimila várias culturas num mesmo espaço, leva a novas perspectivas.

Então, os operadores do sistema educacional devem propor políticas que assimilem novas abordagens na educação, levando a escola a considerar que o aluno aprende porque a escola lhe proporciona discutir as relações e as suas interfaces, proporcionando um ambiente acolhedor e livre para corrigir distorções oriundas da vida social, decidindo falar à língua das diferenças, comprometendo-se em propiciar meios eficazes para comportamentos aceitáveis no convívio social, despertando o interesse nos alunos. Numa escola dinâmica e com novos desafios, em que a formação inicial do professor não consegue capacitá-los para agirem diante de problemas complexos, essas e outras questões suscitaram-nos a curiosidade para investigar como a escola e os professores têm gerido os conflitos e quais as medidas de intervenção de conflitos são adotadas para enfrentar a realidade do quotidiano.

Atualmente, entre as diversas situações existentes na escola, provenientes de conflitos, a violência é um dos mais expressivos e o seu aparecimento é sempre motivo de comoção escolar. A violência nas escolas, embora não se constitua num fato novo, vem-se manifestando, atualmente, com outras características, tornando-se foco de análise das

diferentes áreas acadêmicas, em especial da sociologia e da psicologia e da educação. A percepção é que este fenômeno vem aumentando. Com base numa pesquisa realizada pela união de diretores do magistério oficial do estado de São Paulo, em 429 escolas de rede pública estadual, em 2001, 35% das escolas consideraram que a violência aumentou. (Brunelta, 2006, citado em Eyng, 2011).

É notório que a violência resulta de pequenos conflitos mal geridos na sala de aula e que por diversas circunstâncias não são dados os devidos cuidados, promovendo para toda a turma um descaso com a problemática dos envolvidos na questão. O professor na sala de aula é uma referência para os seus discentes e por isso deve ter cuidados especiais ao gerir conflitos na sala de aula. Mais importante do que saber lidar com os conflitos, é intervir neles de forma eficiente, pois naquele exato momento o professor está a ser avaliado pelos seus alunos e, conseqüentemente, aquele momento, como em todos os momentos na sala, são momentos de aprendizagem. Por outro lado, a “violência dos poderes instituídos” estritamente utilitária, e que evoca uma solidariedade mecânica, pode também refletir-se nos conflitos que caracterizavam as relações de agressividades entre os alunos (Guimarães, 2005).

Nesse sentido podemos perceber que na escola praticam-se ações conflituosas que podem levar os professores a produzirem um comportamento ditatorial nos alunos, levando-os à indignação. As conseqüências podem assumir a forma de uma violência extremamente brutal com os seus colegas. Diante desse fenômeno, é importante perceber que os conflitos não são, de maneira alguma, fenômenos extremamente negativos, pois o papel do professor é ser mediador, então, o conflito é momento em que, bem geridos, tornam potenciais

palcos férteis de aprendizagem. Assim, procurou-se produzir um estudo sobre os conflitos no ambiente escolar, para isso, utilizamos o estudo bibliográfico a partir de livros, artigos, revista científica, dissertações e tese de doutorados que abordem sobre essa temática. O nosso objetivo é compreender os conflitos no ambiente escolar como meios de aprendizado para alunos e professores.

O referencial teórico-conceitual desse escrito será desenvolvido a partir dos estudos dos seguintes autores: Almeida (2015), Carvalho (2016), Claro (2014), Damião (2014), Eyng (2011), Guimarães (2005), Romero (1989), Shariff (2010), Sousa (2014), Teixeira; Cáceres; Hinojo (2017), Leite; Lohr (2012), que nos ajudará entender o nosso objeto de estudo. E para nos dá um suporte metodológico, principalmente, sobre o estudo bibliográfico traremos em nosso processo de pesquisas os ensinamentos de Prodanov; Freitas (2013).

CONFLITO

Etimologicamente, a palavra conflito deriva do latim *conflictus*, a qual designa choque, embate, antagonismo, oposição, momento crítico ou, no verbo *confligere*, o qual significa lutar, conforme Teixeira, Cáceres & Hinojo (2017, p. 2). Para entendermos os conflitos, revisitamos os estudos da obra de Romero (1989 como citado em Rocher, 1988, p. 89), que afirma: “a origem sociológica dos conflitos pode remontar-se a Marx e Engels”.

Desde então, tem havido contribuições importantes, tais como, uma visão diferenciada sobre a ideia inicial de conflito. O sociólogo Ralf Dahrendorf é um dos que contribuiu significativamente para o desenvolvimento desse tema. Na síntese do modelo de Dahrendorf

(Romero, 1989), o autor reconhece, na teoria sociológica de Marx, quatro contribuições fundamentais para a sociologia dos conflitos, são elas:

- a) A permanência dos conflitos em qualquer sociedade, sendo característica inerente à sua natureza (dedução virtual da definição de conflitos), bem como ao seu funcionamento;
- b) Os conflitos sociais, na medida em que são conflitos de interesse, opõem necessariamente dois grupos e só os dois grupos: trata-se da dialética da manutenção ou mudança do *statu quo*;
- c) O conflito é motor principal da história, ou seja, a explicação da mudança é dada pela existência de conflitos;
- d) A apetência pela investigação de fatores estruturais da mudança social, através de sua análise da mudança provocada pelos conflitos de classe. É possível perceber duas categorias principais de fatores de mudança: as forças exógenas e as forças endógenas, pelo próprio sistema social.

Diante dessas quatro premissas, compreendemos que esses contributos fundamentais são pertinentes à teoria dos conflitos. No entanto, as críticas expostas por Dahrendorf, (Romero, 1989, p. 90) sobre o trabalho de Marx, permitem perceber a realidade escolar como um grupo que possui uma força interna para apresentar resultados, o que se caracteriza por forças endógenas. Mas as escolas também sofrem influências da sociedade, as quais divergem das influências internas pré-existentes no seu corpo. Essa força externa caracteriza-se como exógenas.

Portanto, aparentemente, o progresso da sociologia dos conflitos, segundo Marx, citado por Romero (1989, p. 90), consiste em reduzir os conflitos sociais de importância histórica a conflitos de classes. No entanto, Dahrendorf discorda dessa ideia por entender que a classe é apenas um dos grupos de interesses, os quais se digladiam numa sociedade.

Diante dessa discordância sobre como conceituar os conflitos, Dahrendorf (Romero, 1989, p. 90) sustenta que é essencial procurarmos as fontes estruturais dos conflitos, as quais se situam na própria sociedade e no seu funcionamento. Nesse modelo, Dahrendorf menciona que a principal fonte estrutural de conflito não está na distribuição desigual dos meios de produção, mas na distribuição desigual de poder (autoridade) pelas pessoas e grupos. Considerando a autoridade e a sua distribuição existente em toda atividade humana, ela é inerente ao próprio tecido social. Tal implicação entre as pessoas e os grupos têm como resultado relações de dominação-sujeição, ainda que a autoridade e a sua distribuição possam assumir formas diferentes.

Considerando essa relação antagônica, são extremamente importantes as divergências expostas por Dahrendorf sobre a teoria de Marx, porque abrem caminhos para outros horizontes pelos quais gostaríamos de percorrer. Partindo desse pressuposto, Dahrendorf diz que os conflitos de classe não conduzem inevitavelmente à revolução, ou seja, a uma forma de violência extrema. Contudo, há experiências que demonstram que a aniquilação de um regime é um caso particular e excepcional na história dos conflitos. Em regra, é a classe dominante que recorre às ideias novas e ela própria opera as transformações convenientes para contrariar ou diminuir os fatores potenciais da revolução.

Nesse contexto revelador da evolução dos conflitos, eles serão refletidos de tal maneira que a compreensão da sua dinâmica na escola perpassa aos extremos que a cercam. A esse entendimento, Burguet revela-nos o potencial dos conflitos: “São a partir dos conflitos que são vivenciados processos de crescimento. Na escola é semelhante, pois os conflitos surgem em diferentes níveis, sendo este motivo de

aprendizagem nas dimensões cognitiva, emocional, social, etc.” (Burguet como citado em Teixeira *et al.*, 2017, p. 3).

Em conformidade a esse entendimento, o processo de aprendizagem é acometido por diversos conflitos cognitivos, os quais são postos em evidência nas teorias da aprendizagem de Piaget, Vygotsky, Skinner e outros estudiosos. Os conflitos surgem em larga escala dentro da sociedade e é necessário debatermos esse tema no âmbito interpessoal.

Portanto, as novas descobertas da Psicologia do Trabalho direcionam o conflito como uma oportunidade que fomenta uma reflexão sobre o trabalho dos profissionais, promovendo aprendizagem, criando novas relações entre as pessoas, fomentando a coesão e a autoestima profissional, construindo valores junto à equipa. (Guillen & Menin como citado em Teixeira *et al.*, 2017, p. 3).

Nesse entendimento, considerando a intimidade dos conflitos, concluímos que eles são inerentes à pessoa humana. Tal relação é percebida por meio dos resultados de estudos das relações sociais. O professor deve considerar que os conflitos em sala de aula, que abordaremos adiante, farão parte da sua formação contínua. Partindo dessa ideia, devemos sistematizar esse fenômeno e não rejeitar a aprendizagem transmitida por eles. Em consideração a essa aprendizagem, entendemos, por meio das críticas de Dahrendorf, que as fontes estruturais dos conflitos se situam na própria sociedade e no seu funcionamento. Há uma predisposição tendenciosa para situar essas fontes estruturais nos sistemas de ensino que poderão ser identificados na escola.

Segundo Martinez como citado em Teixeira *et al.* (2017, p. 3), os conflitos escolares são provenientes dos sistemas de ensino, conforme

ações e normas internas ou de relações que abrangem as pessoas da escola.

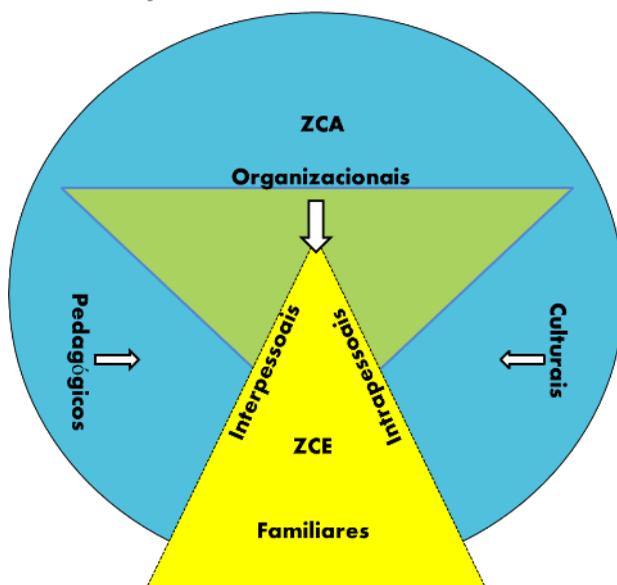
Na síntese de Nebot como citado em Teixeira *et al.* (2017, p. 3), as quatro causas são:

- Organizacionais: tratam os conflitos provocados a partir da relação de trabalho, da distribuição dos salários dos docentes, ou do fato de serem escolas públicas ou privadas;
- Culturais: são aqueles conflitos provenientes da comunidade local, raciais e de identidade de gênero;
- Pedagógicos: resultam das práticas docentes, de ajustes ao currículo acadêmico e das suas formas de produção;
- Familiares: englobam as divergências originadas pelos familiares.

Na sistematização dos conflitos, ou seja, daqueles que provêm de uma parte ou grupo, Cunha analisa os tipos de conflitos e caracteriza-os em três tipos: os intrapessoais, que ocorrem dentro dos indivíduos, que são associados aos conflitos de ideias, pensamentos, emoções, valores e predisposições; os interpessoais ocorrem no meio social em que o indivíduo está inserido e são conflitos entre pessoas ou grupos; os organizacionais, que ocorrem nas empresas, instituições e setores. (Teixeira *et al.*, 2017, p. 3)

Para melhor compreendermos a influência dos conflitos nos indivíduos, apresentamos um mapa mental dos ambientes conflituosos (Figura 8), que fazem parte da trajetória do aluno:

Figura 1 – Zonas de conflitos



Fonte: Autor (2018)

Segundo a figura proposta, que se baseia nos conhecimentos produzidos por Martinez & Cunha (citados por Teixeira, 2017) representamos as zonas de conflitos e as suas respectivas categorias. Neste sentido, as zonas de conflitos dividem-se em dois ambientes de aprendizagem: a sociedade em geral e a escola. Esses ambientes foram organizados em zonas que se apresentam nas seguintes condições:

A Zona de Conflito Amplo (ZCA) constitui-se nos conflitos que produzem aprendizados e que são oriundos das relações sociais na sociedade civil, nos média, no trabalho e nos movimentos sociais. Nessa zona, a formação do carácter do indivíduo poderá ser proveitosa ou não, dependendo isso de como a sociedade lida e resolve as divergências no quotidiano. Esses conhecimentos adquiridos pelos indivíduos são

apresentados na escola, através da maneira como o aluno lida e resolve as divergências. A ZCA pode ser dividida em três categorias:

- a) *Organizacionais*: englobam os conflitos provocados a partir da divisão do trabalho, que são expressos em dois grupos:
 - *Setoriais*: são aqueles que se produzem a partir da divisão do trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (diretores, técnicos administrativos, professores, alunos, etc.);
 - *Salariais*: são aquelas formas de distribuição dos salários e dos cargos nas organizações que afetam a qualidade de vida dos funcionários e dos docentes, etc.
- b) *Culturais*: abrangem os conflitos sociais que podem apresentar-se em dois grupos:
 - *Comunitários*: são aqueles conflitos que surgem da sociedade local por diferentes atores, onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (os bairros e as suas características, as organizações sociais do bairro, as condições económicas dos seus habitantes, etc.);
 - *Raciais e identitários*: possuem um pertencente e afiliação que fazem a sua condição de existência no mundo. Eles, com as suas características culturais, folclóricas e ritualistas, fomentam uma série de práticas e hábitos que retro-alimentam a escola (a presença de estrangeiros na região onde fica a escola, por exemplo: índios, comunidade quilombola).
- c) *Pedagógicos*: são aqueles que derivam da organização, da formação e dos dispositivos de controlo de qualidade e das formas de ensinar, dos seus ajustes ao currículo académico e das suas formas de produção (metodologias diferentes para as disciplinas, considerando as particularidades, a organização dos horários das turmas, dos professores).

A Zona de Conflito Específico (ZCE) abrange os conflitos que produzem conhecimentos e que são oriundos do ambiente escolar. A escola, na ação educativa, pode causar divergência quando o seu ideal se confronta com os ideais aprendidos na ZCA. Esse entendimento

exemplifica-se, quando a cultura do individualismo promovido pela sociedade em geral, ZCA, diverge da cultura promovida pelo coletivo escolar, (ZCE); essa divergência ideológica provocará diversos conflitos na escola.

A ZCE apresenta três categorias:

- a) *Interpessoais*: são as que provêm dos conflitos das relações com os colegas, gestores, professores e funcionários. Segundo Schermerhorn, Hunt & Osborn, citados por A. K. V. Almeida (2015, p. 11), ocorrem entre duas ou mais pessoas que estão em lados opostos, sendo que, nessa modalidade, podem ter natureza substantiva, emocionais ou ambas. Para Chiavenato, citado por Damião (2014, p. 69), é tipificado de forma genérica em conflito externo;
- b) *Intrapessoais*: são aqueles conflitos gerados pela forma como os indivíduos se relacionam com as ideias e como as entendem. Para Schermerhorn, Hunt & Osborn, citados por A. K. V. Almeida (2015, p. 11), esses conflitos envolvem pressões reais ou percebidas por objetivos ou expectativas incompatíveis que podem gerar novos conflitos, tais como:
 - Conflitos aproximação: ocorre quando uma pessoa precisa escolher entre duas alternativas positivas e igualmente atraentes;
 - Conflitos evitação: ocorre quando uma pessoa precisa escolher entre duas alternativas negativas, sendo que ambas são desagradáveis;
 - Conflitos aproximação-evitação: ocorre quando uma pessoa precisa agir de uma determinada maneira que acarreta consequências negativas e positivas.
- c) *Familiares*: são os conflitos provenientes do seio familiar que influenciam de certa forma o comportamento do aluno, a forma como os pais ou responsáveis se comportam diante da divergência pode influenciar os filhos ou os dependentes a reproduzir o mesmo comportamento na escola.

Considerando as complexidades que afetam a escola é coerente afirmar que os conflitos nos ambientes escolares, se assemelham com as empresas que se constituem de elementos formais e informais. Os

elementos formais (Objetivos, Tecnologias, Estruturas, etc.) representam a parte visível de um *iceberg*, os informais são invisíveis e maiores. De entre os que constituem os elementos informais, encontram-se os conflitos, que se vão distinguir pela dependência dos objetivos almejados nas organizações (Maximiano, 2000, pp. 105-106).

Em função disso, a escola também sofre os efeitos da problemática social, que trazem para o quotidiano da sala de aula desafios que vão sendo enfrentados pelos docentes. Alinhadas a isso, a cultura e a vida líquido-moderna geram um mal-estar na convivência escolar, nomeadamente na sala de aula e especificamente na relação professor-aluno. A modificação do relacionamento professor-aluno na sala de aula provém de aspetos tecnológicos e das transformações na cultura pós-moderna, que altera de forma descontrolada o ensino; com efeito, modificam as atitudes, os valores, o interesse, os estilos de atenção e aprendizagem, principalmente no comportamento do educando. Por conta disso, a interação professor-aluno vem gerando conflitos, sendo que tal distorção, se não for gerida com amor podem ensejar em prejuízos na aprendizagem.

O docente deve fazer com que os conteúdos façam sentido na vida dos alunos; nessa ótica, o professor utiliza-se da pedagogia ativa na sala de aula, para propor discussões relacionadas ao dia-a-dia e na resolução de conflitos sociais. Essa ação, às vezes, diverge dos interesses do aluno, que apresenta resistências de opiniões, não reconhecendo a importância delas para o crescimento intelectual do próprio discente. Nesse confronto de interesses, os conflitos agravam-se, tornando os relacionamentos insustentáveis na sala de aula. A esse entendimento, Marchesi como citado em Nascimento (2007, p. 15), revela-nos o que pensam os docentes:

Para muitos professores, a falta de interesse dos alunos em aprender é a principal dificuldade que encontram em seu trabalho diário. Poucos podem fazer, afirmam, com aqueles alunos que 'não estão nem aí' para as atividades escolares e ficam olhando pela janela, esperando que chegue a hora de sair ou, pior ainda, incomodando de forma permanente seus colegas e o professor. O problema, além disso, é que a falta de motivação dos alunos costuma levar a atrasos na aprendizagem e a problemas de conduta na aula.

A essas dificuldades apresentadas pelo autor, agrega-se o rol das condutas disruptivas. Os comportamentos inadequados e perturbadores tomam a maior parte do tempo das atividades empregadas pelo professor, prejudicando a mediação dos conhecimentos planejados para aquela aula, que funciona como efeito cascata para a aula seguinte. Nesse contexto conflituoso, identificam-se algumas atitudes inadequadas, perturbadoras, interruptoras dos alunos, tais como: barulhos durante a aula, desentendimentos ou brincadeiras entre alunos, a não execução das tarefas propostas, a interrupção da aula através de comentários e pedidos alheios; todos esses conflitos são recorrentes e proporcionam confrontos entre professor-aluno, o que vem causando obstrução da atividade pedagógica e, conseqüentemente, prejuízos na qualidade do processo ensino-aprendizagem. (Nascimento, 2007, p. 16).

Ao expressarmos os conflitos mais recorrentes na sala de aula, não podemos deixar de compreender que eles são, por vezes, minuciosos nas suas causas, podendo gerar diversas situações no trabalho docente. Segundo Estrela (Nascimento, 2007, p. 20), as causas que podem surgir dos conflitos na sala de aula estão relacionadas com a organização do espaço, do tempo, da turma e das formas de comunicação na sala de

aula. A autora defende que os professores devem manter a atenção planeada na prática docente, pois esta pode implicar causa dos conflitos.

O professor-mediador deve considerar que, para cada ação de intervenção, haverá uma possível mudança comportamental das partes; sendo assim, é possível sanar as divergências e proporcionar aprendizado. Acerca dessa lógica, Almeida afirma:

Assim sendo, torna-se importante avaliar a contextualização do conflito, de forma a aferir o seu impacto, de modo a geri-lo de um modo mais eficiente e adequado, e para isso torna-se importante conhecer o conceito de conflito nos seus variados níveis e, não menos importante, conhecer de que forma podemos estrategicamente geri-lo. (Almeida, 2015, p. 10).

Considerando o aspeto gerencial dos conflitos, é de suma importância que aqueles que planejam mediar esse processo tenham em mente que os conflitos constituem matéria-prima fundamental para a elaboração do conhecimento. Esses novos aprendizados fortalecem os indivíduos cognitivamente, quando eles se deparam com as diferenças e as semelhanças que os obrigam a comparar, descobrir, compreender, agir, procurar alternativas e refletir sobre eles mesmos e os demais. (Bezerra, 2008, p. 45).

Nesta concepção de que os conflitos são inerentes aos indivíduos proporcionam-nos a necessidade de compreender as suas dimensões amplas e específicas. Neste sentido, o ensino deve ser pautado nos aspectos mobilizador, interativo e inclusivo, para atender novos leques do conhecimento adquirido.

Esse entendimento clareia em Tjosvold:

Nenhuma pessoa, grupo ou nação é uma ilha. A interdependência, frequentemente ignorada e, por vezes, negada é a realidade básica das

nossas vidas. O mercado de trabalho global tornou a escala desta realidade mais aparente. O conflito é a razão central das nossas atitudes através da interdependência. A independência pode ser um meio de iludir conflito e assume custos e dor. Mas o conflito, não é necessariamente destrutivo. (...) o conflito é uma forma de confrontar a realidade e criar novas soluções para os problemas (...). (Tjosvold como citado em Moreira, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, os conflitos são como ponto de partida para a evolução da espécie humana; tal evolução dá-se através da interdependência dos indivíduos. Os conflitos lançam desafios nas pessoas pela divergência de ideias, permitindo que a capacidade de adaptação encontre respostas satisfatórias. À medida que surgem, cria leque de possibilidades, pois as diversas relações entre os indivíduos mostram a capacidade de propiciar vantagens ou desvantagens. É possível perceber que a interdependência humana nos permite construir conhecimentos significativos, que, de acordo com o contexto, podem gerar novos aprendizados.

A ESCOLA QUE SOFRE VIOLÊNCIA

Atualmente, entre diversas situações existentes nas escolas, provenientes de conflitos, a violência é um dos mais expressivos e o seu aparecimento é sempre motivo de comoção escolar. No dia 7 de abril de 2011, o Jornal Nacional daquela quinta-feira foi apresentado do Bairro do Realengo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Uma escola daquela região tornou-se notícia para o mundo por ter sofrido um atentado terrorista pelo ex-aluno por motivos, naquele momento, inexplicáveis, com aquele acontecimento. A escola confirma a sua conflitualidade interna que, há muito, tem sido problematizada por estudiosos da educação tendo presente o que se passa noutras escolas e propõe aos pais, alunos,

professores e gestores refletir sobre a seguinte questão: como temos tratado os nossos alunos que sofrem algum tipo de conflito ou *bullying* na escola?

A este propósito, Eying diz:

As violências nas escolas, embora não se constituam em um fato novo, vem se manifestando, atualmente, com outras características, tornando-se foco de análise das diferentes áreas acadêmicas, em especial da sociologia da psicologia e da educação. A percepção é também que este fenômeno vem aumentando, com base em uma pesquisa realizada pela união de diretores do magistério oficial do estado de São Paulo em 429 escolas de rede pública estadual em 2001, em que 35% das escolas consideraram que aumentou a violência. (Brunetta, 2006 como citado em Eying, 2011, p. 43).

É visível que a violência resulta de pequenos conflitos mal geridos na sala de aula e que por diversas circunstâncias não são dados os devidos cuidados, promovendo para toda a turma um descaso com a problemática dos envolvidos na questão. O professor em sala de aula é uma referência para os seus discentes e que por isso deve ter cuidados fundamentais ao gerir conflitos na sala. Mais importante do que saber lidar com os conflitos é intervir neles de forma eficiente, pois naquele exato momento o professor está sendo avaliado pelos seus alunos e, conseqüentemente, aquele momento, como todos os momentos escolares, são momentos de aprendizagem.

A este entendimento, Guimarães adverte-nos:

‘A violência dos poderes instituídos’, estritamente utilitária, e que evoca uma solidariedade mecânica, comportamentalizando a vida social, criando manifestações potencialmente mais cruéis e que, provavelmente, estariam refletindo nos conflitos que caracterizavam as relações de agressividades entre os alunos. (Guimarães, 2005, p. 49).

Nesse sentido, podemos perceber que de alguma forma o gestor escolar através das normas escolares que proíbem certos comportamentos dos alunos refletem de maneira negativa no entendimento do aluno e até na sua obediência ao professor em sala de aula gerando ações conflituosas que dispersam conflitos entre alunos e os professores, os quais podem reproduzir um comportamento ditatorial na sala de aula, incentivando a evasão escolar. Diante desse fenômeno, é importante perceber, e não generalizar, os conflitos como extremamente negativos, pois o papel do professor é mediador das situações divergentes, os conflitos são momentos que, bem geridos, se tornam potenciais palcos férteis de aprendizagem.

Considerando essa ideia, passamos a entender como se dá o processo da violência na escola, quando gerido ou não, passa a influenciar o comportamento de todos. Segundo Guimarães (2005, p. 48), as descobertas da diminuição da depressão escolar e um alto índice da agressão entre os alunos, principalmente nas séries iniciais, dão-se devido a apoio policial, que assume um papel único e legítimo para se utilizar da força para proteger a escola contra vandalismos, mas provoca descontentamento e também um aumento da violência entre os alunos. No sentido de clarear esse facto, em primeiro lugar, a polícia interfere repressiva nas ações criminosas, coibindo a depredação escolar, mas, por outro lado, a forma dessa ação repressiva é reproduzida pelos alunos. A polícia faz com que diminua o índice de depredação escolar e, por outro lado, num efeito ambíguo, aumenta a agressão entre os alunos.

A estes efeitos colaterais, Guimarães afirma e considera:

Os diretores das escolas, na área pesquisada, estavam contentes com a diminuição da depredação, mas perplexo diante da violência entre os próprios alunos. Esses fatos fizeram com que eu elaborasse alguns pressupostos. O primeiro deles é que a repressão à depredação estaria ocasionando o aumento da violência entre os alunos. A minha hipótese era de que o controle da depredação, realizado no âmbito de um monopólio administrativo, poderia provocar uma violência não ritualizada, exatamente porque desvinculada de um enraizamento coletivo. O que está em questão aqui é a “racionalização da violência”. (Guimarães, 2005, p. 48).

Segundo a autora, as ações repressivas dos policiais contra o vandalismo na escola, promovem os conflitos entre os alunos que passam a se utilizar da repressão policial como um meio de resolverem suas diferenças; a forma como se dá a resolução dos conflitos pela polícia serve de modelo para os alunos. Segundo Michel Maffesoli como citado em Guimarães (2005, pp. 6-15), a violência (a força) é uma das formas que move as relações humanas e não deixa de considerar a instabilidade social como parte de tudo aquilo que, ao invés de suprimir os antagonismos, tentar ordená-los. A força como parte da “potência”, uma vez considerada e simbolicamente integrada, tem o seu lugar no dinamismo social.

Para Maffesoli como citado em Guimarães (2005), a lógica do poder é dominação, a redução ao uno, a “potência” que se torna pulsão no sentido de disposição dos interesses que atraem as pessoas a agir e que se expressa em todos os níveis individuais e sociais. Nesse entender, a potência conduz ao pluralismo; isso constitui a vida no seu cotidiano na essência social coletiva; portanto, a potência não pode ser reduzida à uniformização, pois esta é própria do poder instituído que a todo o momento tenta negar aquilo que é fonte social.

Para Maffesoli como citado em Guimarães (2005), o termo “societal” enfatiza o “ser junto com” que supera a simples associação racional mecânica dos indivíduos entre si, e “socialidade” expressa “o societal em ato”. Considera o motor da vida social, a socialidade expressa o jogo da diferença e o dinamismo social existente na sociedade, levando à “solidariedade de base”, ou seja, à partilha dos espaços que aproximam as pessoas de um mesmo lugar e permite a estruturação comunitária fundada no afeto, nos conflitos e nas paixões dos diferentes elementos que a constituem.

A intenção de Maffesoli como citado em Guimarães (2005, p. 9) é revelar que a violência tem natureza convulsiva, informe, irregular e obscura. Mas reconhece os elementos que a constituem. Rebelde, como citado em Guimarães (2005), constata que não é possível a violência ser um fenómeno único. O que se pode fazer é tentar perceber uma constante que se expressa na polissemia dos fatos sociais investigados.

Diante das constatações que o estudo nos revela, Maffesoli destaca três modalidades de violência: a “violência dos poderes instituídos”, relativa à violência dos órgãos burocráticos, do estado e do Serviço Público, que obedece à lógica do “dever-ser”; a “violência anónima” cuja função básica é construtiva, porquanto seja um “não” ao conformismo, uma reação à sujeição e à dominação; e a “violência banal” que é a “resistência da massa”, tal como uma máscara que evita o confronto direto, mas usa a ritualização da violência: o riso, a zombaria como forma de reação à dominação, sendo, portanto prospectiva. (Marra 2007, pp. 40-41).

Segundo Guimarães (2005, p. 48), os depoimentos dos diretores, na sua pesquisa, levantaram as hipóteses de que o controlo da depredação, realizado no âmbito de um monopólio administrativo e apoio policial,

poderia provocar uma violência não ritualizada e a desvinculação de um enraizamento coletivo. Tendo presente essa dinâmica, há que ter em conta que, quando a violência é objeto de uma “negociação”, sendo assumida pelo ritual, pelo jogo, pela festa, pelo riso, pela fala, etc... Ela passa a restaurar a “harmonia conflitual” do coletivo; toda a harmonia é composta de conflitos, pois se confronta com a heterogeneidade, sob as suas diversas formas. É com esse entendimento que é preciso “negociar”, entrar em acordo.

Baseado nessa vivência coletiva, tratamos como exemplo de “rituais” as regras de convivência na escola que visam evitar a desordem, protegendo as relações sociais no ambiente escolar. As regras coletivas são ritos, que evitam certos desentendimentos sociais; esses constituem algum tipo de violência, que procuram coibir o comportamento dos alunos.

A violência nas escolas é associada a dois tipos de agressões: física e a verbal, que se expressam através das depredações, das brigas entre os alunos nas salas de aulas e durante o recreio, dos insultos entre eles e dos dirigidos aos professores. (Guimarães, 2005, p. 55).

Para o aluno que depreda a escola com condições precárias de funcionamento, com a falta de professores, com um quadro de funcionários insuficientes e instalações precárias, a violência é um grito e tem como objetivo, não modificar o Estado, mas obter um reconhecimento através de atos violentos que sinaliza a voz do indivíduo destituído, marginalizado pelas elites (Matta como citado em Guimarães, 2005, p. 26).

Diante da manifestação de revolta dos alunos, o estudo de Martins, como citado em Guimarães (2005, p. 26), direciona-nos para o que pretendemos valorizar. Nos estudos lançados em 1979 a 1988, o autor

analisou as tentativas e os assassinios, em várias regiões do Brasil, e assim se percebeu da necessidade de não se atribuir, de modo indiscriminado, uma motivação conservadora ou reacionária a todos os assassinios. Martins (1989 como citado em Guimarães, 2005, p. 26), propõe a tentativa de se compreender “as suas características internas, e a sua lógica (...) para melhor entender a natureza da crise institucional, a ‘justiça moral’ de populações urbanas e rurais”.

Nessa reflexão deve haver uma procura para descobrir os verdadeiros motivos de a escola sofrer as depredações. É evidente que não se pretende apoiar as depredações, mas devemos considerar necessária a distinção das suas diferentes implicações, de acordo com a região e o local onde elas ocorrerem. Mediante essas implicações, torna-se necessário constituir com a comunidade escolar e local, estratégias para formular bases de sustentação, o que irá proporcionar uma cultura de paz. No entanto, é preciso entender que a ação construtiva proposta para escola é um ato pedagógico consciente, e que cada ato promove exemplos que são conhecimentos a serem assimilados pelos alunos.

Portanto, consideramos que a escola recebe o comportamento da sociedade e, em contrapartida, produz comportamentos para a sociedade.

Então, como se pode perceber a dinâmica do processo da violência escolar? Segundo Schilling como citado em Eyng (2011, p. 166), a escola configura-se como um espaço que reproduz as violências advindas do macro-contexto, exteriores a ela, e, por outro lado, no seu interior são produzidas outras tantas formas. Pode-se afirmar a coexistência de manifestações de violências e de agressividade.

De acordo com Nascimento, como citado em Eyng (2011, pp. 166-167), há uma diferença entre violência e agressividade:

A primeira se caracteriza pelas tendências de destruição, de desrespeito e à denegação do outro; a ação situa-se no plano físico, psicológico e ético. Nesse contexto é possível se identificar a existência de vítimas e agressores, o que difere da agressividade.

Segundo Sousa como citado em Eyng (2011, p.167), o conceito de agressividade pode traduzir-se como uma forma de conduta com o objetivo de ferir alguém, física ou psicologicamente, tem caráter intencional em que o indivíduo procura obter algo, coagir outrem, e demonstrar poder e domínio.

Nestes conceitos atuam diversas representações sociais na escola, que comportam dimensões históricas, sociais e culturais, que se manifestam nas tomadas de decisões escolares. A escola é uma unidade complexa, é multidimensional. De acordo com Moscovici citado por Eyng (2011, p. 168), todas as interações humanas surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõe representações, o que torna indispensável à compreensão da dinâmica das relações sociais e das relações individuais. Diante dessa complexidade, Eyng revela-nos que:

Os professores sentem-se impotentes diante das violências talvez porque não sabem como lidar com a questão e percebem suas ações como ineficazes, por não terem sido preparados para as ações necessárias, e assim sentem-se ameaçados e sem capacidade de agir. Assim sendo, os processos de formação inicial e continuada dos (as) professores (as) têm como desafio criar condições para a construção de competências que habilitem para a convivência com situações de violências que se apresentam num contexto em que deverão assumir o papel de agentes promotores (as) do diálogo entre as diferenças. (Eyng, 2011, p. 172).

Diante dessa necessidade de capacitação, é fundamental que o professor adquira os conhecimentos de como os diversos grupos sociais

se comportam no ambiente escolar, isso pode subsidiar a sua ação pedagógica na sala de aula. É extremamente importante que o professor não se mantenha omissos aos casos de violência na escola e ao redor dela, pois os seus atos e comportamentos, diante das diversidades, são exemplos a serem seguidos pelos alunos.

Agindo conforme parte ativa do meio em que vive, o professor deve procurar fortalecer valores de solidariedade e respeito aos seus alunos, que preste alternativas para o aluno expressar as suas convicções, entendendo que o respeito pelas diversidades vai muito além de ser tolerável, mas, deve vivenciar as diferenças dos diversos grupos, através de participações de movimentos sociais, associações, sindicatos e grupos de estudos raciais.

No âmbito das vivências sociais, o maior desafio é o *bullying*. Quando *descoberto* na Europa, há cerca de dez anos, foi tido como a principal causa de suicídio entre adolescentes; em reação a isso, a comunidade educacional do Reino Unido passou a desenvolver políticas *antibullying*. No Brasil, embora se tenha a realidade similar, a grande surpresa é o fato de que aqui os estudantes sofrem a maior parte do *bullying* na sala de aula, conforme os dados revelados pelos estudos da Abrapia¹ (Programa de Redução de Comportamento Agressivo entre Estudantes – Petrobras).

Diante dessa descoberta, para melhor combater essa violência torna-se imprescindível conceituar o significado da palavra *bullying*,

¹A Abrapia, contando com o patrocínio da Petrobras, desenvolve programa que visa a diagnosticar e pôr em prática ações efetivas para a redução do comportamento agressivo entre estudantes de 11 escolas, localizadas no município do Rio de Janeiro. É seu objetivo sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do problema e suas consequências, buscando despertá-los para o reconhecimento do diretor de toda criança e adolescente a frequentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e as suas diferenças. (Eyng, 2011, p. 179).

considerando que é um comportamento agressivo de intimidação que apresenta um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e frequente (Pereira como citado em Eynng, 2011, pp. 179-180).

Considerando o conceito proposto pelo autor, acreditamos que é importante combater o *bullying* nas escolas, mas gostaríamos de realçar também os atos de troça, apelidos, pequenos empurrões e todas as ações negativas prévias ao *bullying*. Esses atos agressivos ocasionais ainda não são enquadrados como *bullying*, no entanto têm servido de pretexto por alguns indivíduos para descaracterizar a prática da violência. A essa complexidade escolar, Estêvão chama-nos a atenção:

A escola, como organização, não existe no vácuo social. Ela sofre, mas também influencia vetores importantes da sociedade, quer no sentido do desenvolvimento e da adaptação quer no da imobilidade e inércia. Então, se já não é possível, nem desejável, isolar a ação educativa num espaço imune a todo e qualquer tipo de influências advindas dos vários setores sociais, do mesmo modo a escola não pode ficar indiferente aos desafios, aos problemas, às oportunidades, mas também aos riscos como, por exemplo, o da violência, que afetam essa mesma sociedade. (Estêvão, 2012, p. 205).

Considerando o desafio proposto pelo autor, a escola precisa conhecer a realidade onde está inserida, de maneira a reconhecer que a comunidade local é o foco da gestão escolar. Portanto, o ato pedagógico consciente do professor deve ser claro para os discentes, no sentido de oportunizar os debates, para que as ações de combate à violência sejam levadas a cabo pelos alunos com a participação da escola.

OS CONFLITOS MAIS RECORRENTES

Ao compreendermos os conflitos como parte inerente às relações humanas, partiremos desta concepção, que os mesmos são elementos da parte compositora das organizações em gerais. Com efeito, as escolas diferem das demais organizações pela intensidade dos conflitos no processo de ensino-aprendizagem, configurando-se os conflitos mais recorrentes no dia-a-dia.

Segundo Maximiano (2000, pp. 105-106), as organizações são constituídas pelos elementos formais e informais. Os elementos formais (objetivos, tecnologias, estruturas...), representam a parte visível de um iceberg, os informais são invisíveis e maiores. Dentre os que constituem os elementos informais, encontram-se os conflitos que se vão distinguir pela dependência dos objetivos almejados nas organizações. Os conflitos escolares possuem perspectivas distintas, positivas ou negativas, e são concebidos tanto de maneira intrapessoal quanto interpessoal, ao ponto de considerarmos nas relações dos sujeitos a dinâmica de sempre está procurando por soluções satisfatórias.

Para Jares citado em Soares (2016, p. 24), os conflitos são provenientes das divergências de interesse e pelas diferenças entre classes ou grupos sociais. A esse aspecto, o autor define o termo dialeticamente ao ponto de considerar o *conflitar* como algo positivo, uma vez que se trata de uma relação a algo ou a uma ordem, ou ainda, desconforto, confronto e estratégia para discordar ou divergir.

Considerando os conflitos como uma linguagem entre as pessoas, a sua positividade transcorre da possibilidade de acontecerem mudanças. Porém, nem sempre as mesmas surgem com base numa perspectiva revolucionária de mudar as atitudes. Em outra ótica,

algumas vezes a comunidade escolar considera apenas a negatividade dos conflitos, por isso ele é extremamente evitado nas escolas, porque alguns educadores compreendem que os mesmos são prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os conflitos como parte das relações humanas devem ser previstos no planejamento escolar, para que sejam incluídas estratégias resolutivas nas divergências interpessoal. Neste sentido, o *bullying* (a que já nos referimos) é um dos conflitos interpessoais mais recorrentes no ambiente escolar. As suas ocorrências dependem de uma estrutura social que configura em vítima, agressor e espectador. Estes atores constituem no ambiente escolar, os principais sujeitos a serem educados pelos professores, com o sentido de serem capazes de lidar com esse fenômeno crescente.

Para Ferreira:

O bullying é um fenômeno complexo, de difícil tratativa e tem na sua base o fato de que os humanos nem sempre compreendem as diferenças existentes entre eles e, em razão de não perceberem tais diferenças, podem querer eliminá-las por meio de violência simbólica e/ou violência física, agressões e intimidações em série. Esse tipo de fenômeno não está restrito ao ambiente escolar, logo pode acontecer fora dele, todavia talvez seja mais comum dentro das escolas, mas não exclusivamente nelas. (Ferreira, 2018, p. 18).

Para Shariff (2010, p. 32), “os alvos do *bullying* na escola, em geral, são os alunos que são considerados estranhos ou diferentes pelos colegas, o que dificulta ainda mais a situação”. Esta violência costuma ter início de forma silenciosa, que nem os professores dão conta na sala de aula, mas que está presente em todos os espaços escolares.

O bullying não é simples de se identificar por razões diversas, porém alguns motivos são evidentes: (a) as pessoas, de modo geral, no Brasil, ainda ignoram as características do fenômeno; (b) a vítima do bullying tem muita dificuldade de falar sobre o que lhe acontece; (c) o(a) agressor(a) costuma negar que agride e tenta disfarçar a agressão; (d) a sociedade, de maneira geral, não compreende a complexidade do fenômeno e se eximir das responsabilidades que lhe cabem em relação ao problema e (e) as escolas e as famílias nem sempre enfrentam a temática com o devido cuidado. (Ferreira, 2018, p. 22).

As vítimas desta violência geralmente possuem alguma característica que os diferem dos demais, em razão de um padrão pré-estabelecido pela sociedade. Os gordinhos, magrelos, os que têm sarnas, homossexuais, negros, índios, entre outros, são vítimas dessas agressões. Para ter uma noção deste fenômeno conflituoso, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado Federal brasileiro lançou uma cartilha sobre como lidar com *bullying* e *Cyberbullying*. A CPI dos maus-tratos contra crianças e adolescentes possui um tema sugestivo ao diálogo, “Vamos conversar sobre *Bullying* e *Cyberbullying*?”. Esta abordagem foi produzida para ajudar pais, responsáveis, professores/as no combate ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*. (Ferreira, 2018, p.10).

No bullying identificamos três principais características: (1) A vítima não sabe por que passa por intimidações em série; (2) a vítima sofre a perseguição de modo sistemático, contínuo e covarde; (3) existe uma clara diferença de poder entre a vítima e aqueles que a agredem, seja uma pessoa, uma dupla ou até mesmo um grupo formado por muitos sujeitos. Indivíduos que não são agredidos nem agredem diretamente assistem à violência. (Ferreira, 2018, p. 14).

Conhecendo o conceito do que vem a ser *Bullying*, passaremos a uma análise sobre o conceito do *cyberbullying*. Com efeito, o *cyberbullying* é a pessoa que age no intuito de intimidar e humilhar a vítima, utilizando-se da Internet para atacar à honra de professores e alunos; esta uma prática é muito comum nos ambientes escolares.

Quando o *bullying* ocorre nas redes sociais virtuais, ele é denominado *Cyberbullying* e tem as mesmas características do *bullying* face a face, porém apresenta um nível de violência mais acentuado, uma vez que a exposição da/s vítima/s e a/s possibilidade/s de atuação da intimidação sistemática por parte de quem agride, é quase incontrolável. (Ferreira, 2018, p. 30).

Diante desta violência acentuada, a cartilha proposta pela CPI para enfrentar essa problemática contém uma linguagem acessível e autodidática que promove uma interação com o leitor através de perguntas de múltipla escolha, com três alternativas sendo uma delas a correta. O objetivo deste material é que o sofrimento dos discentes seja erradicado do seio da nossa sociedade.

No ano de 2015, o Brasil passa a ter uma lei (13.185/2015), publicada no Diário Oficial da União, em 9 de novembro de 2015, cujo objetivo central é a criação de um Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) e evidentemente com repercussões diretas no combate ao *cyberbullying*. A lei 13.185/2015 implica para as instituições de ensino, agremiações e clubes, compromissos fundamentais no combate aos processos de intimidação sistemática, ocorridos de modo assimétrico, desmotivado e violento. (Ferreira, 2018, p. 34).

A estes processos de intimidação sistemática são indispensáveis os esforços para evitá-los, e tais esforços devem organizar-se diretamente da gestão de conflitos contidos nos planejamentos escolares, sendo,

portanto, uma ação condizente com o pensamento positivista dos conflitos. A gestão de conflitos tende a crescer de importância dentro das organizações contemporâneas escolar, tendo em vista a importância, cada vez maior, dada às pessoas que convivem, já que um dos axiomas gerenciais atuais consiste no fato de os indivíduos constituírem o fator diferencial entre as instituições escolares.

No ambiente escolar é fundamental identificar e gerir os conflitos que se apresentam; no entanto, há uma carência de professores capacitados para identificar as suas causas e ocorrência na sala de aula. Segundo Leme & Vicente, como citados em Caixeta (2016, p. 5), existem três tipos de resolução de conflitos interpessoais que não utiliza a violência, tais como:

- a) **Agressivo:** são aqueles que enfrentam o conflito apelando pelas formas de coerção que ainda se pode caracterizar em dois subtipos:
 - *Instrumental* é aquele que tem por objetivo a obtenção de uma recompensa sem prejudicar outrem;
 - *Hostil* que tem apenas o objetivo de prejudicar outrem.
- b) **Assertivo:** são aqueles que enfrentam o conflito respeitando os sentimentos e os direitos dos envolvidos; utilizam elogios e passam confiança para as partes, através da concordância de atitudes e opiniões (se assemelha com o pensamento construtivista) e ainda é subdividido em cinco subcategorias, a saber:
 - *Assertiva Básica:* são aqueles em que as pessoas afirmam seus direitos pessoais, crença e opinião;
 - *Assertão Empática:* são aqueles que ocorrem quando antes da pessoa colocar sua afirmação, expressa o sentimento do outro;
 - *Assertão Crescente:* são aquelas que iniciam a busca das respostas assertivas mínimas e gradualmente avançam se as anteriores não surtirem os efeitos desejados.

- *Asserção confronto*: são aquelas que ocorrem quando o outro teve um comportamento diferente do que foi prometido;
 - *Asserção de uso*: são aquelas que se utilizam o eu ou o nós para descreverem o próprio comportamento.
- c) A Submissão decorre do comportamento passivo a uma situação, por meio da fuga ou da esquiva. Essa forma de resolver o conflito favorece o outro em detrimento de si mesmo, muitas vezes justificando pela ausência da resposta.

A resolução de conflito de forma satisfatória requer do docente um conhecimento cognitivo e afetivo em função da reciprocidade das partes; neste sentido, é pertinente conhecermos as principais causas dos conflitos em sala de aula, tendo em vista que o ambiente escolar é propício às diversas ocorrências dos mesmos.

Segundo Nascimento (2007, p. 20), ao conviver com modelos de condutas disruptivas na comunidade local, na família, na mídia, o aluno tende a reproduzi-las na escola, principalmente se encontrar condições para sua reprodução. Portanto, é pertinente que professor e gestores escolares possam estar à frente dos conhecimentos e tendências de comportamentos violentos dos alunos; a falta de capacitação contínua se desenha numa das causas de conflitos no ambiente escolar.

A escola de hoje foi forjada por um processo democrático e político, de lutas e conquistas sociais, que gerou a democratização participativa no ambiente escolar. Os alunos, também, são forjados de conquistas e relações participativas que tiveram implicações no modo de encarar as igualdades no processo educacional. O problema está quando alguns professores preservam os ideais pedagógicos do passado, principalmente os disciplinares, querendo fazê-lo valer na sociedade

democrática de hoje, utilizando-se de atos de punição, represália, submissão, medo e constrangimentos. (Nascimento, 2007, p. 20).

Atualmente, os professores não são os detentores únicos do conhecimento e seu autoritarismo foi substituído pela autoridade docente, que não lhe permite comportar-se pelas ideias pedagógicas tradicionais. Em contrapartida, este novo contexto escolar exige uma nova postura do professor e do gestor escolar; estes devem transformar a escola num lugar de reflexão sobre o saber proposto pelos alunos e eles devem ser os mediadores deste processo, estimulando o desenvolvimento cognitivo, sociais e afetivos de seus alunos.

Segundo Estrela citado em Nascimento (2007, p. 20) “nos aponta que as organizações do espaço, do tempo, da turma e das formas de comunicação em sala de aula, podem constituir em causas de conflitos no espaço da sala de aula.”

No espaço da sala de aula os alunos são confinados, tendo as carteiras delimitando o território de cada um e lhe impondo limites de locomoção. Essa condição proporciona conhecimentos de limites da liberdade, o que é muito difícil para os alunos que estão acostumados a se locomover de um lugar para outro em seu espaço social.

Na escola, o tempo também pode causar conflitos, ao disponibilizar um tempo para o processo de ensino que pode ser curto ou demasiado longo na ótica dos alunos e que pode ocasionar perturbações no processo de aprendizagem.

Segundo Claro (2014, p. 29), “os conflitos podem ser encarados como uma oportunidade, quando estes se manifestam como um antídoto para inércia, desencadeando interesse e curiosidade perante uma situação”. Na escola os conflitos recorrentes são oportunidades de aprendizagem, sabendo que situações de conflitos vão fazer parte da

vida futura dos alunos; o gerenciamento construtivo e a resolução dos mesmos se torna um aprendizado fundamental na formação cidadã.

Segundo Cunha e Leitão citado por Claro (2014, p. 30) “há diferença na gestão construtiva e na resolução dos conflitos.” Na primeira, vai-se além de uma procura de solução dos conflitos, delimita estratégias para aproveitar os benefícios dos mesmos, nomeadamente ao nível de aprendizagem e mudança de comportamento dos envolvidos. Na segunda, a resolução de conflitos busca somente a procura de um modo de eliminá-lo ou de reduzi-lo.

A este entendimento, Cunha e Lopes citados por Claro, nos acrescenta a existência do conflito num ambiente de paz:

Viver em paz implica a participação de todos os cidadãos, uma vez que a paz se traduz num processo complexo, inerente a todos. De acordo com os autores é errado considerar que um mundo em paz está isento de conflitos, dado que os conflitos geram a possibilidade da existência de opiniões diversas, que quando confrontadas, contribuem positivamente para mudanças evolutivas na sociedade. (Cunha e Lopes como citados em Claro, 2014, p. 29).

Neste trecho, os autores nos revelam os conflitos como um resultado almejado, que é a paz no ambiente escolar, mas apresenta o conceito de paz como um ambiente dinâmico e reformador do estado da arte. Considerando este conceito, apresentaremos encaminhamentos que leve para esta mesma paz. A esta intenção cabe-nos exemplificar as técnicas de gestão construtiva de conflitos, que podem ser utilizados no ambiente escolar. Para tanto, nos utilizaremos dos pensamentos de Cunha, Gil, Campos, González-Capitel, Minghini e Ligerio & Bataglia como citado em Claro. (2014, pp. 30-31).

A gestão construtiva de conflitos se exemplifica especificamente em cinco técnicas:

- a) **Negociação:** Pode ser entendida como um processo de gestão de conflitos que é utilizado entre duas ou mais partes, em que todos modificam suas exigências para formar soluções vantajosas a todos os intervenientes. O processo de negociação pode integrar duas formas gerais de negociador:
 - *Flexível:* São aqueles que procuram ouvir o outro e trocar ideias de forma a chegar às soluções benéficas para todos os intervenientes.
 - *Inflexível:* São aqueles que encaram qualquer situação de confronto e que elevam o espírito competitivo ao máximo, possuindo como objetivo ganhar.
- b) **Mediação:** Surge à figura do mediador, que pode intervir para ajudar as partes a chegar a uma resolução ou acordos. A mediação é reconhecida juridicamente e as partes agem de livre vontade.
- c) **Arbitragem:** Neste formato surge o “contrato de terceiro”, que é uma pessoa escolhido em comum acordo pelas partes envolvidas; este será “o Árbitro”, a quem confere o papel de resolver os conflitos proferindo uma decisão. O objetivo da arbitragem pode ser como ferramenta de prevenção de conflitos ou como forma eficaz de resolvê-los.
- d) **Conciliação:** Neste, o conciliador, que é sugerido pelas partes, procura fazer com que as mesmas cheguem a um acordo. O conciliador apresenta o nodal do conflito bem como suas ramificações e sugere proposta de melhorias, apontando falhas e vantagens.
- e) **Ação independente das partes:** Se difere das demais, pela ação das partes em chegar a um entendimento, que pode ocorrer de três ações:
 - *Submissão:* Nesta ação, uma das partes está disposta a ceder para outra.
 - *Persuasão:* A ação de uma das partes busca persuadir a outra a ceder.
 - *Cooperação:* Quando as partes decidem cooperar e deste modo alcançar um consenso.

Nesse estudo é possível compreender que a escolha da técnica mais adequada para a mediação dos conflitos no ambiente escolar dependerá

inicialmente da análise reflexiva da gestão escolar sobre o corpo escolar. O professor deve entender que as técnicas de mediação não surtirão efeitos satisfatórios se o mesmo partir da ideia de que os conflitos devem ser eliminados e que os mesmos não contribuem para processo de ensino aprendizagem.

AS MEDIDAS DE INTERVENÇÃO DOS CONFLITOS

A escola é o ambiente propício às ocorrências de conflitos por diversas razões, entre elas, o multiculturalismo. Segundo Candau (2002, p. 126), a questão multicultural vem ganhando notoriedade no âmbito internacional e local pela abrangência, visibilidade e conflitualidade, o que vem preocupando as diversas nações. O debate é intenso nos Estados Unidos e na Europa sobre a temática. Na América-latina e, particularmente, no Brasil, esse debate propiciou a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. Os PCNs incorporaram entre os temas transversais, o da pluralidade cultural no currículo escolar.

O multiculturalismo chega à escola e passa a desafiar cada vez mais os docentes; diante deste contexto o ambiente escolar constitui-se num lugar para lidar com as diferenças. Para isso os professores precisam de formação condizente com uma realidade conflituosa que exige medidas interventivas eficazes. No entanto, as habilidades para lidar com as divergências dificilmente são estudadas na formação inicial dos professores.

A esta distorção, Leite & Löhrr chama atenção dos conflitos no ambiente escolar:

Cada vez mais os conflitos se configuram como o grande entrave no ambiente escolar. A forma como os mesmos são trabalhados pode prejudicar todo o processo, seja quando não se estabelece um objetivo claro de onde se quer chegar com a discussão, ou outras vezes, porque se procura encontrar culpados e agir rapidamente na punição destes. Isso leva a um desgaste emocional dos profissionais envolvidos no processo e a descrença dos professores na equipe pedagógica, pois, na maioria das vezes, acreditam que os pedagogos podem, como num passe de mágica, encontrar soluções para todos os problemas da escola (Leite & Löhr, 2012, p. 578).

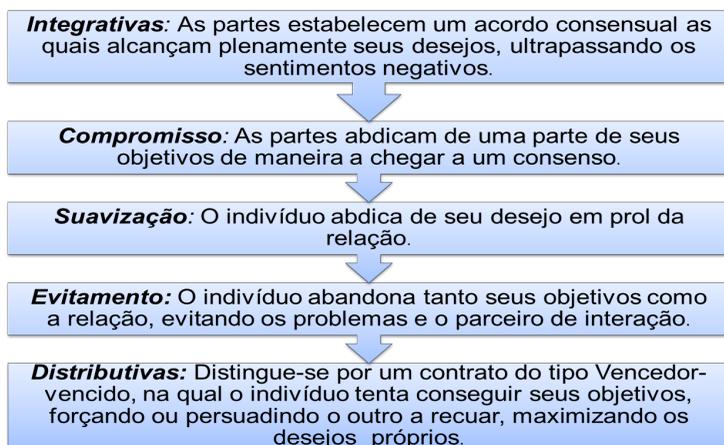
Os conflitos nas escolas ocorrem numa dinâmica frequente e até necessária para o surgimento de debates e a construção de novos conhecimentos. Para isto, cabe conhecer algumas estratégias interventivas de conflitos capazes de propiciar resultados satisfatórios. Uma ação interventiva que não prejudique o processo escolar deve ser clara, expressando os objetivos e, acima de tudo, que não venha estabelecer culpados e nem punições.

Por tanto, Torres, Johnson e Johnson como citado em Teixeira *et al.* (2016, p. 4), apresentam três aspectos de grande importância para examinar o conflito, tais como: a dinâmica do conflito (a sua história), a relação e a comunicação (entre as partes intervenientes) e os estilos de abordagem ao conflito (representam as estratégias como cada indivíduo reage perante o conflito).

As estratégias dos estilos de abordagem aos conflitos objetivam duas preocupações: o alcance dos seus objetivos pessoais e a manutenção de uma relação apropriada com a outra pessoa. Ainda segundo os autores, o conflito surge da competição entre duas motivações pessoais: um desejo pessoal e o desejo de manter com os outros uma relação mutualmente satisfatória. Em função desse entendimento organizamos um mapa processual para melhor

compreensão das medidas interventiva na escola. Na Figura 8, apresentaremos alguns estilos de abordagem que possam contribuir para os gestores escolares e professores:

Figura 2 – Estratégias interventivas de conflito



Fonte: Johnson e Johnson como citado em Teixeira *et al.* (2017), com adaptações

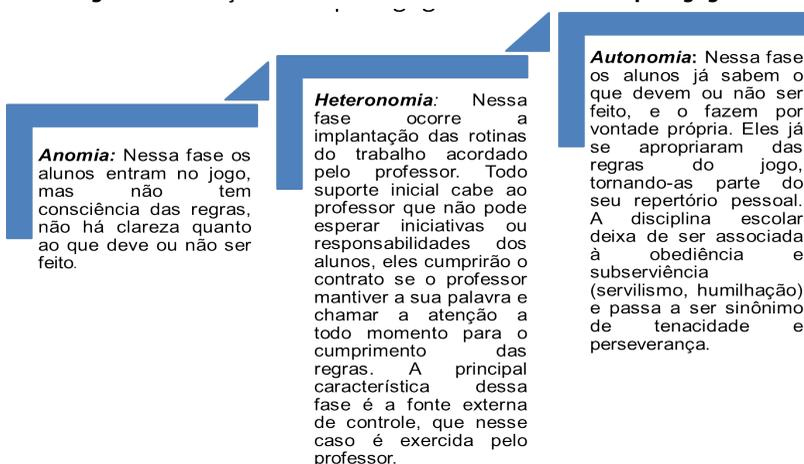
Segundo Fachada, citado em Teixeira *et al.* (2016, p. 5), os conflitos devem ser considerados e ponderados em todas as intervenções sugeridas pelos interventores, por mais estranhas que sejam; os interventores precisam se sentir seguros na ação de intervenção. Em razão desta liberdade exige-se que argumentos propostos sejam disponibilizados previamente para que sejam avaliados na íntegra.

Na intervenção dos conflitos escolares podemos encontrar técnicas alternativas que baseiam-se na comunicação e no pensamento criativo. Elas buscam prevenir a violência, repassar estratégia e competência, objetivando a promoção de um ambiente sócio afetivo. Na escola, estas técnicas visam à melhoria das relações globais dos alunos e dos professores. São exemplos: a negociação, a conciliação, a

mediação, a arbitragem e julgamento (Torres e Garcia como citado em Teixeira *et al.*, 2016, p. 5).

As técnicas de intervenção dos conflitos procuram encontrar soluções para as disputas, tendo por base o desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais. Numa sala de aula, uma das intervenções mais importantes que o professor deve iniciar no ciclo de estudos são as estratégias de prevenção as condutas disruptivas. Segundo Estrela, citado em Nascimento (2007, p. 26), é na prevenção que o professor melhor manifesta a capacidade criativa, manutenção da disciplina e nela revela sua competência de organização da sala de aula bem como de coerência e consistência normativas.

O contrato pedagógico, segundo Aquino, citado por Nascimento (2007), é o balizador da convivência em sala de aula; ele deve ser flexível e em constante construção ou reconstrução. Para tanto, os alunos são parceiros e não rivais, onde os papéis dos envolvidos necessitam ser claros e sem adotar um contrato homogêneo para todas as disciplinas, pois as especificidades de cada área devem ser consideradas e preservadas. O contrato pedagógico deve ser discutido como será trabalhada cada disciplina (conteúdos, atividades, metodologias, critérios de avaliação, convívio com as TICs em sala de aula e posicionamento em relação às condutas disruptivas). A relação dos alunos com as cláusulas do contrato pode ser descrita de acordo com as três fases progressivas (Figura 3):

Figura 3 – A relação entre alunos e as cláusulas do contrato pedagógico

Fonte: Aquino como citado em Nascimento (2007, p. 6), com adaptações.

No contrato pedagógico, os professores devem sempre está relembando os acordos para seus alunos e, ainda assim, poderá haver ocorrência de transgressões das regras. Tais transgressões, às vezes, podem ocorrer por falta de entendimento das normas ou por sua rigorosidade. Então, este é o momento de retornar ao contrato, discuti-lo e modificá-lo. Outras vezes, o contrato pedagógico é transgredido intencionalmente por alguns alunos; neste caso, é momento para toda a turma analisar e resolver a situação, de acordo com o que prevê o acordo pedagógico vigente. (Nascimento, 2007, p. 26).

A autoavaliação é uma intervenção para reforçar as regras, pois ajuda interagir na turma e esclarece como é importante o cumprimento das cláusulas para o convívio harmonioso em sala de aula. Este contrato só será aceito e respeitado se legitimada pelos professores e alunos, através das negociações coletivas, onde todos se sentiram comprometidos. Para este objetivo, o quadro de regras não poderá

conter matéria de conduta moral; ele deve pautar-se na ação educativa do professor. (Nascimento, 2007, p. 26).

Neste sentido, a disciplina de educação física de acordo Eyng (2011, p. 183) contribui para o aluno ser ouvido, expressar suas qualidades, descarregar acúmulos de energias e descobrir novos talentos. A educação física tem no esporte uma medida interventiva nos ambientes de confrontos na escola. A educação física na escola ajuda a construir ambientes interativos, pois cria espaços para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras. As medidas interventivas com o esporte previnem a violência e melhoram o relacionamento interpessoal no recreio, “ocasião em que as práticas agressivas aumentam de forma acentuada.” (Eyng, 2011, p. 184).

As atividades recreativas de caráter livre e desinteressada do lazer combatem as práticas agressivas e resulta numa ligação muito forte com os alunos, pois se entende que toda disciplina tem em seus objetivos e finalidades educacionais, e nesta perspectiva a educação física não é diferente. Ela proporciona desenvolvimento dos aspectos motor, psicológicos, sociais e culturais, colocando os alunos em contato com as diversas culturas e desta forma ampliando os seus conhecimentos.

As atividades lúdicas são indicadas para enfrentar os diferentes conflitos, principalmente as crianças que entendem suas manifestações como um momento de lazer. Segundo Marcellino (Eyng, 2011, p. 186), o lazer deve ser um canal de atuação no plano cultural, mas está presa à dimensão temporal, em que o tempo livre está em contraposição ao disponível, o que retira da escola a possibilidade de desenvolvimento de seu conteúdo. Nas atividades lúdicas as crianças se desenvolvem de maneira rápida e eficaz, não existindo um tempo específico para sua duração, o que possibilita a aquisição de valores sociais. A escola e a

educação física devem utilizar as atividades físicas, esportivas ou lúdicas para proporcionar a emancipação social e intelectual dos seus educandos.

A este entendimento, Eyng nos explica o lúdico:

Apesar de aparente desvinculação do tempo com o real, no mundo imaginário o lúdico não pode estar desvinculado da sociedade ou do meio em que está inserido. A racionalidade do sistema produtivo pode tornar a vivência do lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável ou objetivo (Eyng, 2011, p. 189).

Para tanto, a não convivência com o lúdico na formação educacional do aluno torna-o susceptível à criminalidade que traz resultados prejudiciais à sociedade. Esses conflitos refletem nas relações com o consumo, promovendo um comportamento social em desequilíbrio que podem gerar uma relação de normalidade com a violência.

Segundo Almeida (2015, p. 16), as estratégias de gestão de conflitos – e.g.c se demarcam em duas fases temporais: a primeira fase vai até os anos 60; neste período as estratégias eram entendidas numa lógica unidimensional. Nessa época, a lógica unidimensional foi contextualizada pelos investigadores como sendo as únicas possíveis estratégias: (e.g.c cooperativas vs. conflituais; cooperativas vs. competitivas).

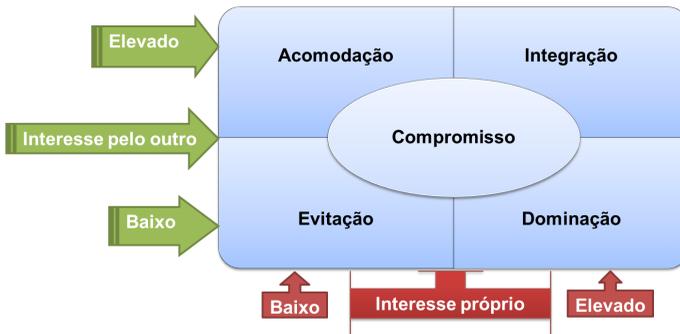
Após estudos desenvolvidos por Blake e Mouton, citado por Gomes, (2014, p. 222), os resultados influenciaram numa mudança para uma segunda fase. O modelo bidimensional de Thomas, Rahim e Bonoma (Gomes, 2014) são os mais referidos na literatura da especialidade. Ambos distinguem duas dimensões: (p. ex., preocupação com as relações

vs. preocupação com os objectivos individuais; orientação para os resultados do próprio vs. orientação para os resultados do outro) que caracterizam a intenção estratégica: a assertividade (o grau em que cada uma das partes procura satisfazer os seus interesses) e a cooperação (o grau em que cada uma das partes se preocupa ativamente com os interesses da outra parte).

As partes envolvidas nos conflitos que podem ser uma pessoa ou um grupo são passíveis de vários estilos comportamentais; estes estilos são as estratégias básicas que servem para gerir divergências em que as partes envolvidas consideram seus interesses como incompatíveis. (Mcintyre, citado em A. K. V. Almeida, 2015, p. 16).

Ao nível individual ou grupal podemos pensar em cinco estilos comportamentais que servem como a base da postura que a pessoa assume diante dos conflitos (Rahim & Thomas, citado em McIntyre, 2007, p. 299). Este modelo de atuação diante dos conflitos foi apresentado primeiro por Blake e Mouton em 1964, depois foi reinterpretado por Thomas e Kilmann.

Rahim (Mcintyre, 2007, p. 299) propôs um modelo parecido. No modelo de Rahim apresentam-se duas dimensões distintas: a primeira é a preocupação consigo próprio e a segunda com o outro. Da combinação das duas dimensões se produzirão cinco estilos específicos de como lidar com o conflito. A esta combinação, apresentaremos a ilustração de Almeida, Figura 10, com as adaptações:

Figura 4 – Modelo bidimensional dos cinco estilos de gestão de conflitos

Fonte: Rahim, Dimas, Lourenço e Miquez como citado em A. K. V. Almeida (2015, p. 17), com adaptações.

Considerando o gráfico acima, faremos uma breve explicação utilizando entendimentos de Mcintyre (2007), A. K. V. Almeida (2015) e autores citados por eles como: Rahim, Dimas, Lourenço & Miquez, Bonoma, Thomas. Apresentaremos entendimentos a partir da comparação das obras e os conhecimentos assimilados ao longo do estudo:

- a) Acomodação: (uma baixa preocupação consigo próprio e uma alta preocupação com os outros). A coexistência pacífica e o reconhecimento de interesses comuns são os seus objetivos. Funciona quando as pessoas sabem que estão errados, quando o assunto é muito importante para a outra pessoa e se pretende acumular créditos sociais para utilizar noutras situações ou quando se mantém a harmonia que é o mais importante. Há um elemento de autosacrifício que pode incluir generosidade, bondade ou obediências às ordens da outra pessoa (Mcintyre, 2007, p. 299). “A parte que adota este estilo sai sacrificada e prejudicada” (A. K. V. Almeida, 2015, p. 17).
- b) Compromisso: Nesse estilo há uma concessão mútua (uma preocupação média consigo próprio e com os outros). É um estilo intermediário em que as partes cedem numa coisa para ganhar noutras. Isso ocorre quando ambas

as partes têm igual poder e querem reduzir suas diferenças, ou quando precisam chegar numa solução temporária sem pressão do tempo. Com isso, tende-se a criar conflitos do tipo ganhar/perder, uma vez que nenhuma das partes fica satisfeita e as causas que deram motivos aos conflitos ficam mantidas para futuras divergências. (Rahim, Thomas como citado em Mcintyre, 2007, pp. 299-300).

- c) **Dominação:** (uma alta preocupação com si próprio e uma baixa preocupação com o outro). Este estilo reflete a preocupação de impor aos outros o seu próprio interesse, por conta da posição superior que se encontra (comando autoritário). Uma pessoa que utiliza este estilo é capaz de fazer de tudo para ganhar/alcançar seus objetivos (que também pode ser chamada de competitiva) e, como resultado, ignora as necessidades e expectativas da outra parte. O sujeito defende sua posição, pois acha que está correto. É comum se utilizar em decisões que exigem rapidamente serem impostas que são situações importantes ou impopulares, em que a urgência ou emergência são necessárias ou indispensáveis. (Chiavenato citado por Mcintyre 2007, p. 299). É uma estratégia de ganhar/perder que pode não alcançar as causas profundas do conflito, o que significa que podem acontecer divergências futuras. (Rahim, Thomas como citado em Mcintyre, 2007, p. 299).
- d) **Integração:** (uma alta preocupação com os outros e consigo próprio) Implica uma assertividade e colaboração entre as partes, ou seja, a troca de informação aberta e honesta, no sentido de fazer um exame de diferenças para que os resultados sejam satisfatórios entre as partes. *O foco deste estilo é a resolução dos problemas, sendo o estilo mais eficaz na gestão de conflito.* (Mcintyre, 2007, p. 300). É uma forma de ganhar/ganhar em que ambas as partes discutem e resolvem para benefícios mútuos das partes em conflito. Segundo Prein e Rahim, citado por A. K. V. Almeida (2015, p. 18), é fundamental, para isso, atender a duas fases: a fase de confrontação onde as partes exploram as diferentes formas de perceber o problema, falam abertamente sobre as divergências e procuram as causas dos conflitos; e a fase da resolução dos problemas, onde as partes procuram soluções adequadas aos interesses envolvidos.

- e) Evitação: (uma baixa preocupação com si próprio e com os outros). Tenta-se evitar o conflito no intuito de se encontrar um horário mais apropriado, ou que simplesmente a pessoa se retire de uma situação ameaçadora. É usado quando o problema não tem importância, não há possibilidade de ganho, quando se necessita de um tempo para recolha de informação ou quando o desacordo pode ser oneroso ou perigoso. Essa pessoa não consegue satisfazer nem seu desejo nem o da outra pessoa, podendo ser criado um conflito do tipo: perder/perder em que nenhuma das partes alcança os objetivos e as razões dos conflitos permanecem.

Segundo Mcintyre (2007) e A. K. V. Almeida (2015), diferenças individuais como as diferenças de idade, sexo, atitudes, crenças, valores, experiências, e de personalidade têm influência no estilo utilizado de lidar com os conflitos. Nesse entendimento, o estilo mais utilizado é a integração embora existam autores que defendem que o melhor estilo será aquele que após análise vier melhores resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conflitos são inerentes à condição humana. Com efeito, nos proporcionam conhecimentos necessários para que possamos evoluir e assim, através deles, nos perpetuar na sociedade, é a partir de suas manifestações no meio social em geral que são vivenciados processos de crescimento. Na escola é semelhante, pois os conflitos surgem em diferentes níveis, sendo estes, motivo de aprendizagens nas dimensões cognitiva, emocional, social etc.

A realidade fática dos principais motivos para os conflitos na escola ainda é o bullying, que constitui uma prática empregada, algumas vezes, por alunos, professores, gestores e até o próprio sistema de ensino, que também promovem ações que acabam gerando outros

motivos de conflitos, tornando-os ora agressores, ora expectadores, ora vítimas.

Nesse sentido, as medidas interventivas dos conflitos são ações pedagógicas que se baseiam no diálogo e nos exemplos de vida dos professores, práticas educativas, que estimulam a participação do aluno de forma produtiva, a partir de exemplos do cotidiano, a fim de promover um aprendizado que é adequerido durante as resoluções dos conflitos. Assim, a mediação dos conflitos no processo escolar torna-se uma necessidade básica para a garantia do alcance dos objetivos propostos pela escola.

Ademais, é importante entender que considerando a diversidade dos alunos e outros atores que constituem o ambiente escolar, eles acabam influenciando na gestão e nas medidas interventivas de conflitos. As diversas discussões subjetivas que ocorrem de forma espontânea por esses atores constituem um desafio a ser mediado.

REFERENCIAS

- Almeida, A. K. V. de. (2015). ***Gestao construtivas de conflitos em contexto de saúde: estudo numa unidade de saude familiar da zona centro de portugal***, Porto: UFP.
- Barros, P. T. de. (2008). ***O questionamento do supervisor e dos docentes nas sessões de formação continua: uma estratégia de reflexão sobre a praxis***. Dissertação (Mestrado em Supervisão). Departamento de didática e tecnologia educativa. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Caixeta, J. E. (2016). ***Conflitos interpessoais em sala de aula: o que fazem os professores?*** Planaltina-DF: UnB Planaltina.
- Candau, V. M. F. (2002). ***Sociedade, cotidiano escolar e cultura: uma aproximação***, Braga-Pt: Uminho.

- Carvalho, M. (2016). **(In)disciplina na escola: para uma prática integrada e sustentada de intervenção**. Portugal: agrupamento de Escola de Frazão, Paços de Ferreira.
- Claro, R. F. S. (2014). **Estratégias de Gestão Construtiva de Conflitos da saúde: uma perspectiva dos profissionais da área da saúde**. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Biomedicas Abel Salazar. Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- Damião, H. S. (2014). **O diretor e a gestão de conflitos**: um estudo com professores da escola 7056 (Cazenga) Angola, Évora: UE.
- Domingos, G. & Freire, I. (2009). Gestão de conflitos e competências da mediação. In **Revista galego-portuguesa de psicología e educación**. (Vol. 17), pp. 85-97.
- Estêvão, C. A. V. (1998). **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional**. Braga: Minho.
- Estêvão, C. A. V. (2004). **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: ed. Cortez.
- Estêvão, C. A. V. (2012). **Políticas e valores em educação**: repensar a educação e a escola pública como um direito, Tamalição: ed. Húmus.
- Eyng, A. M. (Org). (2011). **Violências nas escolas**: perspectivas históricas e políticas, Brasília: ed. Unijui.
- Ferreira, H. M. (2018). **Vamos conversar sobre Bullying e Cyberbullying?** Brasília, DF: Senado Federal.
- Guimarães, A. M. (2005). **A dinâmica da violência escolar conflitos e ambiguidade**. (2a ed.) Campinas, SP: Autores Associados.
- Gomes, C. A. V. (2014) A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitivo: contribuições para a psicologia e para a educação. **Revista quadrimestral da Assoc. Brasileira de Psicologia escolar e educacional**, (n.18), p 161-168.
- Leite, C. R. & Lohr, S. S. (2012). Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Revista diálogo educ.** p.575-590. maio/ago. crescimento, soluções construtivas podem emergir.
- Marra, C. A. dos S. (2007). **Violência escolar**: A percepção dos atores escolar e a repercussão do cotidiano da escola. São Paulo: Annablume.

- Maximiano, A. C. A. (2000). **Introdução à administração**. (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mcintyre, S. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, (n.2), pp.295-305
- Moreira, R. (2010). **Poder e Gestão de Recursos Humanos em Portugal**: análise sobre a importância da negociação inter e intra-departamental. (Tese de Doutorado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Nascimento, A. R. do. (2007). **Convivência em sala de aula**: proposta de textos e atividades para professores. Santa Isabel do Ivaí, PA: UEM.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de F. (2013). **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. (2a ed.). Novo Hamburgo: Unv. Feevale.
- Rocher, G. (1988). **Sociologia Geral**, Editorial Presença, Lisboa.
- Romero, J. J. B. (1989). **Moderna teoria do conflito e da violência, concorrente para o esclarecimento da fenomenologia da defesa**. Portugal: ed. Inst. da Defesa Nacional.
- Shariff, S. (2010). **Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. São Paulo: Artmed
- Soares, P. G. (2016). **As manifestações de professor mediador e comunitário (PMEC) acerca da resolução de conflitos**: estudo sobre os elementos que constituem essa função nas escolas públicas da rede estadual paulista. São Paulo: PUC.
- Sousa, R. A. C. S. (2014). **Os conflitos entre alunos e professores**. (Dissertação de mestrado) Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Teixeira, O. E. J., Cáceres, M. P. & Hinojo, M. A. (2017). A gestão dos conflitos escolares na infância. Análise das causas e medidas de intervenção na Região da Madeira (Portugal). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (vol.15, ano 1). p.37-53.

18

FORMAR-SE, UMA INTERROGAÇÃO PERMANENTE: NARRATIVAS E REFLEXÕES DA AUTOFORMAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA NA RENOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Rosanne Pereira de Sousa Correia*¹

INTRODUÇÃO

A partir da dimensão da Teoria Tripolar, de Gaston Pineau, que afirma que a formação de uma pessoa se dá a partir dos movimentos formativos da autoformação², heteroformação³ e ecoformação⁴, é que nós seres humanos, em especial educadores, inacabados, em construção e em constante ressignificação de nossas atividades docentes, efetivamos o caminhar cotidiano em busca das possibilidades de formação e renovação da prática pedagógica. No seu caminhar pelo mundo, o indivíduo vai ganhando autonomia e vai se constituindo a partir das experiências e decisões que vão sendo tomadas em interdependência, ou seja, um indivíduo não pode ser se o outro não é (FREIRE, 2011). Isso parte do nosso próprio processo de constitui-se como seres humanos, somos frutos e resultados das interações que experienciamos ao longo de nossas vidas, precisamos do outro para o desenvolvimento e aprendizagem individual e coletiva.

¹ Autora. Mestre em Educação – UFPI. Graduada em Pedagogia – FAESPI. Pedagoga Efetiva em Teresina – PI. E-mail: rosannecorreia@hotmail.com

² Autoformação - onde o sujeito se torna objeto de formação de si mesmo (PINEAU, 1988).

³ Heteroformação - que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros.

⁴ Ecoformação - que é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos.

Josso (2002) salienta ainda que nos sujeitos a presença de um movimento dialético entre o individual e o coletivo direciona a busca da autonomia, em que este deve responder às expectativas externas ou seguir as próprias vontades ou desejos. A humanidade é vivida dentro da dinâmica individualidade versus coletividade, visto que somos seres de pertencas e buscamos um lugar de existência e compartilhamento (JOSSO, 2002). Assim, esse ciclo de formação em formato de compartilhamento de experiências docentes, reluz de maneira significativa a edificação do fazer do professor. Isso por acreditar que esses momentos de diálogo e compartilhamento de professores propiciam momentos de reflexões diversas sobre seu caminhar, na maioria das vezes, eivado de dificuldades, desafios, mas, também felicitações e realizações, que se configuram num processo de construção e reconstrução da prática pedagógica, em que estes juntos conseguem melhorar o ensino e aprendizagem, e conseqüentemente a qualidade da educação.

Guarnieri (2005, p. 24) entende que “[...] o professor é uma pessoa que vive em interação com seus pares, dentro de uma cotidianidade construída com todos os elementos humanos; ele participa dela com todos os aspectos de sua personalidade”. Assim, a interação entre os professores é uma necessidade em face do isolamento que se observa nas práticas docentes, tendo em vista que as escolas, em face da rotina exaustiva, têm dificuldades em promover espaços de compartilhamento de experiências e de conhecimentos. Nesse entendimento, a construção do trabalho docente deve ser respaldada na coletividade, uma vez que o professor está inserido em um contexto social. Para acontecer de fato uma aprendizagem prática conjunta, será necessária a partilha, a socialização prévia das situações vividas na escola, relatando

dificuldades, desafios, vitórias, tudo isso se constitui nos modos da autoformação individual e coletiva (GALVANI, 2002).

Isso se compõe a partir de uma estrutura presente dentro da escola, na qual os professores aprendem a resolver seus problemas e desafios mediante reflexão crítica na e sobre a prática e pouco a pouco adquirem a experiência profissional. Desse modo, considerando os aspectos elencados, como questão norteadora, temos: a partir do processo de autoformação individual e coletiva de que maneira as narrativas projeta a renovação da prática pedagógica? A fim de respondermos ao questionamento, objetivamos nessa pesquisa analisar como as narrativas a partir do processo de autoformação individual e coletiva projeta a renovação da prática pedagógica. A relevância do tema que esse estudo apresenta como objeto de investigação se consubstancia nas contribuições que poderá trazer a respeito da importância das narrativas de professores em que as escolas devem promover dentro ou fora de seus espaços os momentos de dialogicidade e interações, a fim de projetar a renovação da prática pedagógica.

O interesse por esse tema decorre de motivos pessoais e profissionais. Na esfera pessoal esse interesse advém da nossa própria experiência que vivenciamos no processo educacional, cujas recordações nos trazem à memória os bloqueios, dificuldades, superação que retrataram a entrada na carreira. Na esfera profissional o interesse decorre pelo fato de trabalhar com professores em formação e ser testemunha dos grandes percalços que estes enfrentam, muitas vezes sozinhos nas salas de aula. Balizamos nosso trabalho na perspectiva da pesquisa narrativa, em que valoriza a experiência de vida, profissional e pessoal, na medida em que permite ao narrador a revisão do eu ao narrar suas histórias, que anunciam o

conhecimento de si no bojo dos sentidos que emergem das histórias narradas e na atribuição de novos significados através das histórias vividas e, agora, narradas e compartilhadas entre professores.

Nesse sentido, às concepções do processo de autoformação, compartilhamento de experiências e diálogos na escola, são discutidas por diversos autores como Pineau (2008), Galvani (2002), Souza (2011), Nóvoa (1995; 2009), Warschauer (2017) e Freire (1987; 2011). Portanto, o presente trabalho encontra-se dividido em duas sessões, na primeira apresentamos os aspectos relevantes do processo de autoformação individual e coletiva, destacando a importância das narrativas compartilhadas entre professores como momento eivado de aprendizagens que possibilita a renovação da prática pedagógica. Na segunda, trazemos os resultados e análises da pesquisa realizada, apontando as considerações mais importantes durante as narrativas.

NARRATIVAS COMO PROCESSO FORMATIVO INDIVIDUAL E COLETIVO: REPENSAR A RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Quem faz história? Quem conta história? Por quê? Para quê? Com o quê? Quando? Até onde? A partir destes e outros questionamentos, reflexões que acontecem de maneira individual e coletiva nos diversos espaços escolares, acadêmicos, dentre outros, apontam que as histórias de vida e de formação de educadores trazem contribuições relevantes para o processo de autoformação educativa, para o aprender informalmente, em que se adquirem saberes e competências a partir das vias experienciais. Aprender através da sua própria história de vida e do outro, são momentos que promovem o autoconhecimento e o conhecimento sobre as experiências vivenciadas, bem como fornecendo

pistas para análises sobre as práticas e formação de professores que ainda estão iniciando seu caminhar docente.

O sujeito como ser histórico se refaz fazendo a história do mundo em que vive, pois o fazer História é estar presente nela, e não simplesmente nela estar representado. A educação, em sua dimensão global, deve respeitar o saber de experiência feito do ser biográfico, sociológico e antropológico, isso contribui para a compreensão do ser humano mais pluralista e menos monolítica, o que a torna mais aberta à discussão democrática. (FREIRE, 2011, p. 24).

Mediante afirmação do autor, o homem vai construindo sua história sobre sua própria ótica, mas, também, sobre a do outro, em virtude das relações de troca que tem, e isso gera a totalidade da dimensão humana. Conforme Nóvoa (2000, p. 24), “[...] pelas histórias de vida podem passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente”. Ou seja, a narrativa valoriza as experiências de vida no âmbito pessoal e profissional, permitindo ouvir os sujeitos, dando-lhes visibilidade aos seus anseios, suas angústias, seus desafios e suas realizações, uma vez que a narrativa propicia a autocompreensão, o conhecimento de si, ao tempo em que elucida os significados que as pessoas conferem às suas vidas, resgatando a totalidade de histórias vividas em contextos diversos.

Por esse motivo, ser de grande relevância a narrativa na formação do professor, nas diversas realidades de atuação, seja no início da carreira, seja quando este já possui larga experiência docente, ele ainda encontra os desafios e anseios da profissão, pois através das narrativas eles conseguem perceber alguns pontos necessários à mudança de sua postura, prática docente e outras questões que se constituem no fazer do professor. Isso significa na acepção de Souza (2006) reconhecer que

a valorização da narrativa na pesquisa em educação propicia o conhecimento sobre a totalidade das histórias de vida que são narradas, considerando tanto as singularidades de cada indivíduo, quanto à pluralidade de suas histórias que resultam de experiências individuais e coletivas.

Partindo desse pressuposto, de que ao rememorar sua história de vida profissional o professor consegue resgatar e transformar aspectos oriundos das experiências vividas individualmente e coletivamente, refletindo nas modificações de suas atividades docentes, conseqüentemente, na renovação de sua prática pedagógica. Aos que escutam as histórias relatadas nestes momentos reflexivos, percebem que as narrativas afetam significativamente sua trajetória profissional em formação, em que trará melhores compreensões acerca das dificuldades encontradas neste início em relação a sua prática docente.

No contexto dos estudos sobre a prática pedagógica na perspectiva da renovação do contexto da sala de aula, a narrativa permite compreender as especificidades dessa prática e os aspectos que estão entrelaçados no âmbito da escola ou fora dela, pois a narrativa viabiliza uma tomada de consciência sobre suas experiências formativas e das práticas docentes construídas ao longo da trajetória profissional. Nesse caminhar, o professor consegue perceber suas próprias particularidades no processo de ensinar, isso reluz de maneira significativa, porque ele compreende que esse aspecto formativo contínuo, que vem desde o início da profissão, passando por alguns anos de prática, traz para esse professor sua competência e identidade profissional. Desse modo, a autoformação representa o caminho entrelaçado em outros percursos e sugere a possibilidade do sujeito se refazer por si para pensar e tecer discursos (PINEAU, 2008). O autor

ainda afirma que esse processo acontece durante toda a vida do indivíduo, num processo constituinte de três etapas, sendo elas:

- a) Autoformação: nível de existência interior de cada um, e das relações com os outros.
- b) Heteroformação: influências do ambiente cultural e das relações com coisas.
- c) Ecoformação: simbologia do meio ambiente e influências experienciais no imaginário humano.

A partir destes três aspectos da autoformação, compreende-se que o autoconhecimento vem contribuindo para a valorização da formação e da aprendizagem que acontece tanto dentro da escola, como não, e estas experiências promovem aprendizagens que são o “resultado de participação e interação aberta em situações significativas” (NÓVOA, 2009). Esse processo da autoformação a partir da reflexão, rememoração através das narrativas, permite a elaboração de novos saberes e técnicas específicas da relação instrumental ensino e aprendizagem, largamente influenciada por suas crenças, atitudes e situações que ocorreram no lócus de sua atuação pessoal e profissional.

Assumindo, desse modo, o protagonismo do seu autodesenvolvimento, sendo que a singularidade é construída a partir das autorreferências assimiladas do contexto onde se vive as experiências, parecendo “ser a expressão de um processo de antropogênese⁵ que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais” (PINEAU, 1988, p. 66). Conforme destacado anteriormente, o autor constatou ainda a existência de um ciclo de formação onde a

⁵ Estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, esp. como objeto de investigação científica.

força da autoformação surge a partir de duas outras forças: a heteroformação, que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros, e a ecoformação, que é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos. Consoante autor,

[...] Coloca a autoformação no universo transcultural, pois a entende como um processo antropológico. Afirma que não se concebe autoformação como uma egoformação ou um processo individualista, isolado, mas que é componente de um processo tripolar em que os três polos, autoformação, ou o si próprio, heteroformação, ou os outros, e a ecoformação, ou as coisas, estão imbricados entre si (GALVANI, 2002, p. 76)

Essa reflexão projeta no professor um sentimento de protagonismo respeitável, pois o manejo do lidar cotidiano na sala de aula favorece, mesmo que devagar, novo movimento de seu trabalho docente, tomando consciência de seus interesses individuais, coletivos e um autoconhecimento de si. Benjamin (1987), afirma que desde os tempos mais remotos a narrativa faz parte da história da humanidade, pois o ser humano é por natureza um contador de história. Essas histórias, quando narradas, ressignifica a experiência vivida. O narrador ao narrar sua história de vida retira da experiência o que conta. Essa narrativa pauta-se na constante relação entre presente e passado. Segundo o autor, quem narra vê no presente uma fonte de trabalhar também o passado, entendendo que este não é apenas “aquilo que foi”, como também não determina o futuro. Ela representa o entrelaçamento do presente com o passado que poderá provocar mudanças qualitativas, pois é neste momento que significados importantes ressurgem na busca de novos sentidos.

Desse modo, o ato de narrar dá acesso ao saber específico que as pessoas detêm e a suas trajetórias formativas, ensejando aspectos que se ajustam e que é necessário serem investigados por meio da narrativa, considera que, em sua essência, é um método que valoriza a compreensão que se fecunda no interior de cada sujeito, sobretudo, no que se relaciona a vivências e experiências manifestadas e concretizadas no decurso de sua história de vida (NÓVOA, 2009). Nesse aspecto, a narrativa valoriza a experiência de vida, profissional e pessoal, na medida em que permite ao narrador sua autoformação e a revisitação do eu ao narrar suas histórias, que anunciam o conhecimento de si no bojo dos sentidos que emergem das histórias narradas pelos professores, e na atribuição de novos significados as histórias vividas e, agora, narradas.

Estes momentos de partilha, em que os conhecimentos, saberes e experiências são socializados, é que os professores conseguem efetivar a renovação da sua prática pedagógica, isso porque, os sujeitos vão ouvindo as histórias de vida profissional, histórias de práticas que deram certo, que não deram certo, processo formativo, estratégias de ensino, metodologias, dentre outros, e com isso conseguem pelo exemplo dado projetar melhorias na sua sala de aula.

NARRATIVAS ENTRELAÇADAS: AS VOZES DOS PROFESSORES NOS MOMENTOS DE REFLEXÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

Nesta modalidade de pesquisa, a narrativa valoriza a produção de informações contidas na vida de uma pessoa, valorizando suas experiências, uma vez que a história de vida serve a duplo propósito: instrumento de investigação e de formação. Instrumento de

investigação porque possibilita considerar o “[...] conjunto de elementos formadores, e estes permitem que os sujeitos compreendam eficazmente como se apropriou dos elementos formadores” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 13). Isso demonstra que as narrativas são constituídas de elementos investigativos, da história de vida, tanto pessoal quanto profissional que são necessárias para a incorporação de ideias apresentadas nas narrativas. E formação, por acreditar que ao rememorar suas histórias de vida, pessoal e profissional, a pessoa resgata situações vividas em diversos contextos de sua trajetória humana.

Desse modo, as narrativas possibilitam o resgate das memórias das práticas pedagógicas dos professores que perpassam as histórias de vida de nossos colaboradores nesta pesquisa, capturando os aspectos significativos dessas práticas construídas pelos educadores ao trilhar o vivido, em meio a conflitos e desafios inerentes ao ato pedagógico. Desse modo, essa modalidade de pesquisa permite o uso de narrativas orais ou escritas. Optamos pela forma oral e escrita das narrativas e histórias de vida dos professores em duas vertentes, primeiramente na forma oral, em que realizamos 03 rodas de conversa, que se constituíam no momento em que os professores narravam, compartilham suas histórias e os demais professores, também colaboradores e convidados, realizam a escuta dessas narrações, mas que podem participar questionando/indagando, ou tecendo comentários às professoras enquanto narram suas histórias, para que de fato o diálogo e o compartilhamento de experiências aconteçam.

O outro enfoque da pesquisa foi à realização da escrita por meio do memorial de formação, envidando esforços para apreender aspectos relevantes e significativos das experiências vividas pelas narradoras, no

âmbito de seu processo formativo. Desse modo, o instrumento de coleta de dados, memorial de formação, se constitui num caderno, elaborado pela pesquisadora com um roteiro que direciona temáticas que nortearão a escrita de histórias de vida profissional das professoras. Neste subitem, abordaremos o memorial de formação como resgate das narrativas memorialísticas. Embasados pelas pesquisas de Warschauer (2017), que apresenta definição de roda de conversas como uma técnica que propicia o autoconhecimento, a reflexão sobre a própria prática profissional e reflexões sobre as experiências de vida, fundamentada em aprendizagens e convivências mediadas por confrontos e conflitos, que viabilizam a construção do aprendizado, por meio da convivência.

Essas narrativas orais e escritas serão consolidadas e refletidas para divulgação digital em formato de artigo, em que representará a possibilidade da construção, transformação e renovação das práticas pedagógicas de outros professores, em que por meio destas narrativas de formação pode influenciar e alterar a prática dos professores que participam dos momentos nas rodas biográficas, contribuindo para a reflexão e melhoria do desempenho em sala de aula. Assim, para composição do grupo de professores desta pesquisa, selecionamos três (03) professores, que atuam nas diversas modalidades de ensino, bem como, possuem diferença em anos de atuação profissional nas escolas públicas de Teresina. Elas representam as falas centrais na narrativa, pois a partir de suas histórias é que os demais participantes da roda de conversa podem entrelaçar suas histórias, encontrando similaridades de desafios e práticas docentes. Como primeiro questionamento norteador das narrativas escritas e orais das professoras, indagamos acerca do encontro com a profissão, as docentes destacaram:

Colaboradora 1: Em 1955 começo a cursar o 2º Grau, atual Ensino Médio, mas na modalidade normal de educação profissional (também conhecido como pedagógico ou magistério), que destinava-se à qualificação técnica e pedagógica para atuar em creches e séries iniciais. Em seguida, cursei o 4º Ano adicional na área de Estudos Sociais, que habilitava profissionalmente à lecionar de 5ª a 6ª série as disciplinas de História e Geografia. Conclui este estudo adicional em 1993. A partir de então, passa-se 19 anos até que retorno a sala de aula como aluna. Passo a cursar em 2012 o Curso de Pedagogia. [...] Foram quatro anos de apropriação de conhecimentos e saberes, que hoje norteiam minha prática pedagógica e que me fez apaixonar ainda mais pela docência. [...] Em 1994, começo a trabalhar em uma escola particular com as disciplinas história, geografia e artes, lecionando de 5ª a 8ª série. Lá permaneci durante 5 anos, onde começo então adquirir minhas primeiras experiências como docente, passando por momentos de dificuldades e desânimo. [...] Em 2015, passo a trabalhar pela SEMEC de Teresina nas classes de alfabetização, [...] estou no meu quarto ano com muito respeito e dedicação pelo que faço.

Colaboradora 2: Após aprovação no curso de Pedagogia da UESPI, ao concluir realizei concurso para Prefeitura Municipal de Teresina e fui aprovada [...] Comecei logo a trabalhar e o desafio nessa etapa começava pois iniciei em uma CMEI Vila Pantanal, foram dois anos de muita luta, foram muitas lágrimas derramadas ali, muitos desafios numa turminha de maternalzinho. [...] Então, a medida que os anos passavam essas angústias iam passando, hoje com 64 de idade atuo na educação com turmas de alfabetização, e ainda hoje amo ensinar.

Colaboradora 3: [...] Ao ser aprovada no concurso público em 1998, assumi a função de professora em uma creche de tempo integral na zona sula de Teresina, que fez convênio com a Prefeitura de Teresina. Ao iniciar o trabalho, deparei-me com uma quantidade excessiva de crianças por sala. O número de 38 a 45 crianças com idade de 3 a 4 anos. Havia duas pajens e duas professoras, mas mesmo assim não conseguia me adaptar, então ao chegar o mês de julho do mesmo ano, eu tinha que trabalhar nas férias, e sem experiência, achei estranho e pedi para ser demitida. Daí, as colegas se mobilizaram para me convencer de não fazer isso. Desse período, fui me convencendo que a “missão” de ser professora se dá com todas as dificuldades. Fui transferida para a zona norte, onde morava e tudo foi se acalmando e eu fui “saboreando” lentamente a profissão e fui descobrindo diversos gostos, cada um para um dia diferente. [...] Depois de um tempo a prefeitura em convênio com a Universidade Federal do Piauí ofereceram vagas para os professores da rede municipal fazerem sua graduação em pedagogia. Eu fiz a inscrição com muita dificuldade, pois todos queriam. [...] A graduação na área da educação foi genuína, pois abriu-se um leque de saberes que teoricamente associado à prática só melhoraram o meu trabalho na sala de aula.

No processo de leitura e de análise das narrativas das professoras ressaltamos que todas passaram pelo processo de formação inicial antes do ingresso no magistério, destacando a importância dos estudos acadêmicos para o preparo e embasamento teórico no exercício da

docência. Observamos que a trajetória formativa contribuiu sobretudo para as aprendizagens dos saberes necessários para atuar na educação, como momento propício para a renovação da prática pedagógica como um todo e permitiu o desabrochar do amor pelo ensino. Isso demonstra que a formação inicial é relevante e necessária para a capacitação dos professores no desempenho de sua ação na sala de aula. Esse fato coaduna-se com o que fórmula Imbernón (2010) destaca sobre a necessidade da formação inicial como instrumento basilar para atuação no magistério, e essa formação, acontece de maneira individual - autoformação e coletiva - heteroformação, como propõe Pineau (1988). Além dessa, é necessária a continuidade desse processo com a formação continuada, que aos poucos aperfeiçoa as práticas dos educadores.

Salientamos também alguns traços das dificuldades enfrentadas por elas no exercício docente, apesar da formação inicial em nível superior, o que aponta a necessidade de investimentos nos cursos de formação, perspectivando relacionar teoria e prática para que a futura professora ao ingressar no magistério não tenha muitas lacunas e defasagens desse processo formativo. Para Nóvoa (2009), a formação é indissociável da construção permanente de novos objetivos de crescimento individual, pois estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos de vida, ou seja, não compete apenas à instituição o compromisso de facultar o desenvolvimento profissional do professor.

No segundo e último eixo norteador das narrativas orais e escritas, estes sinalizavam a relevância do diálogo e do compartilhamento de experiências entre os professores, através das narrativas, como momento de referência para a renovação da prática pedagógica, elas responderam:

Colaboradora 1: [...] Confesso que não sou uma pessoa que interage fácil e que consegue ter um relacionamento profundo com as pessoas, sou tímida e na minha, por isso que quando surgem os desafios na minha prática pedagógica, busco alternativas em casa, na internet, e acabo não consultando ou dialogando com as colegas para troca de experiências. Mas uma coisa posso dizer, nas rodas de conversa aprendi muito e isso já tem começado a mudar. Principalmente a relatar minhas experiências docentes com moças tão jovens que estão iniciando sua carreira, é gratificante saber e perceber que de alguma forma estou contribuindo para as melhorias na educação. Fora isso, percebo tanto em mim, quanto nos demais professores que conseguimos injetar a renovação pedagógica nas nossas aulas. Outro dia mesmo, uma professora falou de uma prática que ela desenvolveu e foi eficaz, e eu fiz a mesma coisa na minha aula e os alunos gostaram muito, percebi que eles de fato se interessaram mais pelo assunto, pois se envolveram.

Colaborador 2: [...] No que se refere ao encontro para o diálogo entre os pares para troca de experiências que favoreçam a aprendizagem junto ao outro o que posso concluir é que são fundamentais para nosso aprender. Aliás, gostaria de destacar que durante todos os meus anos de magistério nunca vivenciei esses encontros. O que sempre vivenciei nas escolas onde lecionei foram reuniões para discorrer sobre dificuldades referentes à escola como um todo. [...] Situações que favorecem o diálogo entre professores são de grande relevância para a prática pedagógica e consequentemente ajuda na renovação delas, nas melhorias da condução do processo de ensino e aprendizagem. Porém esses momentos de diálogos para troca de experiências não acontecem no ambiente escolar no qual estou inserida, e por meio dessa atividade que nos foi proposta, pretendo ajudar outros professores, pois de fato o compartilhamento de nossas experiências ajuda de alguma forma, não só os relatos, mas as práticas que adquirimos ao longo de anos de magistério podem nortear o trabalho de futuros professores.

Colaborador 3: Nunca havia pensado sobre essa questão da renovação da prática pedagógica por meio de interações e momentos de partilha com outros professores. Até mesmo porque durante toda nossa carreira profissional, nós professores nos isolamos numa saca de aula e apenas queremos saber de dar nossas aulas e ponto final. O que temos na escola são reuniões para tratar de outros assuntos. Agora, participar dessas rodas projetou em mim um desejo e uma vontade de contar minha história quem sabe até mesmo num livro. Porque eu fui a última a falar na terceira roda, e eu ouvi coisas que as outras professoras falaram que foi de encontro ao que passei no início do meu trabalho como professora. E as soluções ou o que elas falaram que fizeram para resolver determinado problema, se eu tivesse escutado isso na minha época, eu teria sofrido bem menos em sala de aula. Então com isso percebemos a importância desses momentos, e ao olhar e observar o que as outras pessoas que participavam do momento falavam era muito eficaz, elas estavam aprendendo conosco, e melhorando sua prática por conta das ideias, opiniões e sugestões que todos davam ali. Eu mesma aprendi muita coisa com estas falas, e estou aplicando na minha aula, e é isso que eu entendo pela renovação da minha prática. Quisera todos oportunizassem estes momentos de partilha, de diálogo e interações com pessoas que você conhece e com outras que nunca viu. Isso é um grande laboratório de vida.

Conforme percebemos através do relato dos professores, eles atribuem total relevância aos momentos de diálogos dentro da escola, e fora dele, e, ainda, compreendem essas ocasiões para a troca de experiência entre os participantes do processo como veículo de aprendizagem conjunta. O diálogo aqui é compreendido como “[...] a ação de dialogar, de trocar ideias e informações por meio da troca oral entre dois ou mais professores que chegam a um consenso” (WARSCHAUER, 2017, p. 69). Portanto, o diálogo, e o compartilhamento de experiências entre professores é percebido como um momento de reflexão conjunta sobre as práticas docentes, trocando e compartilhando ações que deram certo no decorrer de seu trilhar docente.

Isso é refletido nas narrativas dos colaboradores, em que declaram a importância do diálogo dentro da escola, com pessoas que do seu convívio ou não, como oportunidade de aprenderem e tomarem decisões coletivas, implicando na melhoria e fortalecimento de suas práticas pedagógicas. Reconhecem, ainda, que o diálogo, sendo efetivado amplia a possibilidade de melhores resultados como um todo do processo educativo. Além de favorecer, a visibilidade do trabalho realizado coletivamente, uma vez que permite intervenções sérias, quando necessárias em relação às práticas docentes realizadas em todos os contextos, o que conseqüentemente melhora o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, isso se constitui na renovação que destacamos nesta pesquisa.

Isto posto, esses momentos de diálogos se constituem também como espaços voltados para o processo de autoformação e desenvolvimento profissional dos educadores, porque em algum

momento do relato, as histórias se cruzam e faz com que ambas percebam pontos positivos e negativos de suas práticas de ensino, provocando nesse sentido, um novo olhar do seu fazer docente, em que a ressignificação e a renovação da prática é a mais importante. Nessa relação dialógica entram em evidência as ideias do grupo, e não mais uma visão isolada de qualquer sujeito, em detrimento disso o conhecimento produzido é válida conjuntamente. “[...] Qualquer pretensão de validade do conhecimento científico tem, obrigatoriamente, de se submeter à crítica de seus pares. Desse modo, não é mais o pesquisador solitário quem define o que é e o que não é verdadeiramente válido”. (CERTEAU, 1994, p. 183).

Esse momento do compartilhamento de experiências se constitui essencial para a eficácia do ensino, e concebem melhorias nítidas na qualidade da educação, uma vez que esse compartilhamento, além de promover uma interação entre os pares, conforme Warschauer (2017) subsidia as práticas docentes a partir de uma inovação e renovação metodológica, ainda oportuniza um momento para tirar dúvidas, esclarecer ações, criar projetos significativos, dentre outras, que visam inovar estratégias e atividades de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o profissional que compartilha suas experiências acaba por se constituir num indivíduo ativo, crítico e reflexivo dentro da escola e fora dela, por incorporar as especificidades da docência numa relação prática entre os pares, exercitando não apenas os procedimentos de observação e fala, mas também as vivências de fatos experienciados no cotidiano escolar. Segundo Nóvoa (2000, p. 32), “[...] a formação através do compartilhamento de experiências busca incitar uma perspectiva crítico-reflexiva, que resulte ao professor pensamentos e atitudes autônomas”. Essa é a realidade que desejamos

ser concretizadas nas escolas do Brasil afora, instituições e professores que juntos buscam as mudanças e renovações para seus espaços e assim promovam a qualidade de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste estudo foi analisar como as narrativas a partir do processo de autoformação individual e coletiva projeta a renovação da prática pedagógica. Para alcançar esse objetivo planejamos uma caminhada na intenção de evitar surpresas e de buscar o rigor e a sistematização exigidos na pesquisa científica. A caminhada não foi fácil e muitas aspirações, inicialmente ensejadas, precisaram ser adequadas para que a pesquisa fosse realizada com sucesso. Nos caminhos percorridos durante as narrativas produzimos aprendizagens e conhecimentos que nos fizeram refletir sobre a relevância da escola como *locus* de diálogo, de interações e de compartilhamento de experiências e conhecimentos, partimos do princípio de que o diálogo e as interações entre os pares é questão preponderante para a ampliação das aprendizagens dos professores e para a renovação de suas práticas, pois na medida em que compartilham experiências e conhecimentos podem rever suas teorias e também suas práticas.

O compartilhamento de experiências e conhecimentos ganha realce, considerando que os professores podem aprender muito sobre a profissão docente se tiverem abertura para aprendizagens permanentes, bem como propiciou melhorias em suas vidas e práticas de sala de aula, despertando alegrias, emoções, aprendizagens, novas perspectivas, isso possibilitou ensinar a tomada de consciência sobre essas práticas, sobre os conhecimentos profissionais e sobre suas

identidades enquanto educadores. Diante das constatações da pesquisa, tendo em vista o potencial das narrativas, no que se refere à reflexão, a autoformação e à produção de conhecimentos, consideramos importante destacar as contribuições do estudo ao oportunizar aos colaboradores a vivência de espaços de reflexão individual e coletiva, bem como por procurar romper com o individualismo e o isolamento das professoras dentro da escola.

Podemos afirmar que o desenvolvimento da investigação promoveu encontros profícuos entre os professores, cujos frutos podem se materializar em aproximações entre profissionais que têm muito para ensinar e muito para aprender. Percebemos também, que a renovação da prática acontece por intermédio destes momentos de partilha, e que são trocadas e relatadas histórias que acabam sendo comuns aos participantes da roda, e isso provoca um enorme sentimento de reflexão e transmutação da prática pedagógica do professor. Cientes da relevância desta pesquisa, afirmamos que são necessários outros estudos, e novos caminhos a fim de conduzir e aprofundar outras questões relacionadas à renovação das práticas do professor para atender as exigências e os novos paradigmas da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas**. Vol. 1. Tradução Editora Brasiliense, 1987.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERREIRO, E TEBEROSKY. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GALVANI, Pascal. **Apprendre enfin des indiens : une ouverture sur l'expérience transculturelle**, dans Marie Guyart de l'Incarnation, un destin transocéanique collectif GUIART, Paris & Montréal : L'Harmattan, 2002.

GUARNIERI, Maria Regina. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor**. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2002.

PINEAU, G. **Éducation ou aliénation permanente?** Paris: Bordas, 1988.

_____. **De l'air: essai sur l'écoformation**. Paris: Paidéia, 2008.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professor**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. Salvador. BA: UNEB, 2006.

WARSCHAUER, C. **Roda e registro**. Editora, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2017.

19

UM MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAR

*Ana Amélia Amorim Carvalho*¹

INTRODUÇÃO

A formação continuada é uma das formas de contribuir para o desenvolvimento profissional docente pela oportunidade de alargar conhecimentos e práticas de ensino. Como refere Day (2001), a formação é necessária para poder acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o ensino. O ciclo de desenvolvimento profissional começa com a formação inicial, a indução profissional e completa-se com a formação continuada (NÓVOA, 2019).

A formação continuada deve enriquecer o professor no seu saber científico-técnico-pedagógico, de modo que possa ter reflexo nas suas práticas e/ou no desenvolvimento de culturas de colaboração nas escolas. A formação deve incluir uma fase de integração do novo saber adquirido no contexto de trabalho do professor. Esta fase de aplicação na escola é muito importante para que ocorra uma verdadeira apropriação do novo saber em contexto real do professor. Estes princípios estão subjacentes ao novo modelo ForMAR que vamos apresentar.

¹ UNIVERSIDADE DE COIMBRA. anaameliac@fpce.uc.pt

A necessidade de aplicação dos conteúdos da formação ao contexto do trabalho do professor, inserida no processo de formação, resultou da constatação de um problema identificado em Portugal. Durante décadas houve oferta de formação continuada. Os formandos sentiam-se preparados, faziam, geralmente, uma boa avaliação da formação e do formador. Decorrido algum tempo, constava-se que pouco impacto tinha na atividade letiva da maioria dos docentes que fizeram a formação. Em particular, destacamos a formação na área das tecnologias digitais. Os formandos, como não aplicavam logo o que aprendiam, desistiam de usar, não se verificando a desejada mudança das práticas. Para ocorrer mudança é necessário dar tempo aos professores para conhecerem e se apropriarem de novas ferramentas/aplicativos (SANTOS & CARVALHO, 2014). Por esse motivo, desenvolvemos, na década passada, um modelo que desse particular ênfase ao acompanhamento da aplicação das tecnologias nas práticas letivas. O modelo Bietápico de Formação Contínua de Professores (MoBiForm) desenvolvido e aplicado por Santos (2018), contém duas etapas: uma de formação em *blended-learning* e uma segunda etapa de “*Follow-up*” ou monitorização, isto é, de acompanhamento e apoio técnico-pedagógico aos professores na escola nos dois anos subsequentes à formação (SANTOS & CARVALHO, 2017; SANTOS, 2018). Esta segunda etapa confirmou ser muito importante e constitui uma solução para que possa ocorrer a integração da formação na prática docente. De certo modo, esta segunda etapa reflete-se no atual modelo de formação para a Capacitação Digital dos Docentes² inserida no Plano

² <https://digital.dge.mec.pt/capacitacao-digital-dos-docentes>

de Ação para a Transição Digital das Escolas³, em Portugal, através dos Embaixadores Digitais que explicitaremos posteriormente.

No presente capítulo vamos apresentar um modelo de formação continuada para professores, o modelo ForMAR, que foi desenvolvido para os professores do Maranhão, mas que pode ser generalizado para outros contextos de formação continuada.

SOLICITAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A direção da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) solicitou uma formação em regime *blended-learning* para capacitar professores do Estado do Maranhão em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais.

Tendo presente as características e disponibilidades dos destinatários da formação, solicitou que houvesse uma componente a distância e uma componente presencial em Portugal. Os professores-formandos deviam ter uma formação ao longo de quatro meses, começando com uma formação a distância, uma componente presencial em Portugal e depois continuação a distância.

A temática solicitada é sobre a integração das tecnologias educacionais digitais em dinâmicas de sala de aula baseadas em metodologias ativas, devendo os formandos ser replicadores da formação.

Solicitamos à FAPEMA que os docentes a selecionar tivessem alguma experiência sobre a utilização de tecnologias digitais em contexto de sala de aula e tivessem, preferencialmente, pelos menos

³ Plano de Ação para a Transição Digital – Resolução do Conselho de Ministros nº 30/2020

cinco anos de experiência letiva. Um professor com alguma experiência letiva já experimentou várias situações de ensino e reconhece mais facilmente como as tecnologias digitais, bem integradas pedagogicamente, podem fazer a diferença no envolvimento dos alunos.

Tendo presente estes requisitos delineou-se o modelo de formação ForMAR, em regime de funcionamento misto ou *blended-learning*, que de seguida se apresenta.

O MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: FORMAR

O modelo ForMAR foi concebido como modelo de formação continuada para os professores do Maranhão. Foi desenhado em modalidade *blended-learning* ou mista, começando com um mês a distância (EaD), um mês presencial, seguindo-se dois meses para *design* e implementação do projeto educativo com acompanhamento *online*, ou seja, Formação a Distância, Formação Presencial e Projeto Educativo (Figura 1).

Figura 1 – Modelo de Formação Continuada ForMAR

Formação a Distância	Formação Presencial	Projeto educativo: <i>design</i> e implementação
----------------------	---------------------	--

Fonte: autora, 2022

Para a concretização desta formação, foi criado o curso de especialização *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* na Universidade de Coimbra. Os docentes são investigadores do LabTE (Laboratório de Tecnologia Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), com doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa ou

de Tecnologias Educacionais e da Comunicação, com grande experiência de ensino e de formação.

Subjacente ao modelo ForMAR estiveram dois pressupostos que consideramos imprescindíveis: 1) aplicar os conteúdos da formação nas práticas letivas dos formandos e 2) incentivar a que professor-formando seja um professor reflexivo.

- 1) Se após a formação, em particular, na área das tecnologias digitais, o formando não aplicar o que aprendeu, acaba por esquecer um pormenor ou outro. O professor perde a confiança no que aprendeu e não aplica aquilo que foi objeto de atenção na formação. Foi o que se verificou na muita formação na área da tecnologia dada em Portugal, ao longo de décadas, como já referimos. Por esse motivo, a terceira fase do modelo tem uma tripla intenção: apropriação dos conteúdos da formação concebendo um *projeto educativo*, implementação no contexto de trabalho do formando e reflexão sobre a sua experiência. Este processo é acompanhado *online* pelo formador, não ficando o formando sem apoio técnico-pedagógico em caso de alguma dúvida ou insegurança.
- 2) Consideramos que o professor deve refletir sobre as suas práticas para manter o que está bem e melhorar o que não está tão conseguido. A reflexão sobre a prática proposta por Schön (1983) para a área profissional, fundamenta-se em Dewey (1997), e foi marcante para o emergir da relevância do professor reflexivo. A reflexão sobre a prática pode levar à solução para problemas de aprendizagem ou ao desenho de novas estratégias de ensino. Segundo Alarcão (2003), o professor reflexivo estabelece um diálogo consigo próprio, com o outro e com a própria situação. A reflexão contribui para a mudança. A formação continuada deve ser prático-reflexiva, capaz de auto-observação, autoavaliação e autorregulação. No modelo ForMAR os formandos são convidados a refletirem sobre as suas práticas, sobre as leituras recomendadas e como elas os podem ajudar a repensar o seu modo de ensino e a alterá-lo, refletindo sobre o que se passa nas suas aulas. Pretende-se estimular o

formando a ser um professor reflexivo durante a formação e após, dando continuidade à reflexão sobre a sua prática letiva.

FASE 1: FORMAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

A primeira fase decorre totalmente a distância, em modo assíncrono, tendo uma sessão síncrona na primeira semana para uma melhor integração. Seguimos o modelo *e-moderating* (SALMON, 2011) em articulação com a *Community of Inquiry* (CoI) (GARRISON; VAUGHAN, 2008). Salmon (2011) delineou cinco etapas: 1. Acesso e Motivação, 2. Socialização *online*, 3. Partilha de informação, 4. Construção do Conhecimento e 5. Desenvolvimento que vão sendo implementadas sucessivamente. Inicialmente, a presença do professor é muito forte, mas à medida que a comunidade de aprendizagem se desenvolve o papel do professor diminui. A CoI centra-se na Presença Social, na Presença Cognitiva e na Presença de Ensino, estando as três presenças interligadas (GARRISON; VAUGHAN, 2008). Os autores dão total relevância à fase inicial de criação da comunidade e da coesão social do grupo, imprescindível para o *feedback* crítico construtivo e para o trabalho colaborativo *online*.

Os formandos foram convidados a preencherem um questionário de caracterização inicial para conhecermos os seus conhecimentos e familiaridade com as metodologias ativas e com as tecnologias digitais. De seguida, foi-lhes dado acesso uma plataforma de aprendizagem, iniciando-se o processo de socialização que é imprescindível para que os participantes se conheçam e possam criar uma comunidade de aprendizagem, apoiando-se e criticando-se construtivamente. Os docentes do curso apresentaram-se e os formandos foram convidados a fazer o mesmo e a comentar as apresentações dos colegas.

As atividades a realizar foram organizadas por semana. Semanalmente eram apresentados conteúdos para os formandos analisarem, bem como um quiz (questionário de múltipla escolha) e um fórum sobre a temática, devendo os formandos ser críticos e reflexivos e comentar pelo menos dois “posts” colocados pelos colegas.

As tarefas eram acompanhadas e comentadas pelos professores, sendo os formandos notificados de algum atraso ou inadequação da sua execução.

A formação a distância incidiu sobre o contexto teórico da formação, em particular sobre diferentes dinâmicas para implementar as metodologias ativas. Os debates no fórum pretenderam ser um momento de reflexão sobre as leituras e as suas práticas, bem como desenvolver um olhar crítico sobre as respostas dos colegas, comentando construtivamente as suas posições.

FASE 2: FORMAÇÃO PRESENCIAL

A formação presencial tem a duração de um mês com aulas diárias, na Universidade de Coimbra. A turma foi dividida em dois turnos, para que cada docente pudesse dar um melhor apoio aos formandos, dado o objetivo das sessões presenciais ser de apropriação de tecnologias digitais a integrar em contexto educativo, em conformidade com a metodologia ativa a utilizar.

As aulas decorreram das 9h às 12h e das 14h às 17h, alternando com o trabalho autónomo para trabalhar em cada aplicativo, criando os formandos atividades para as suas áreas de ensino. O trabalho realizado tem que ser disponibilizado no e-portefólio digital de cada um, mas visível para todos os elementos da turma. Deste modo, os formandos

podem explorar os aplicativos criados pelos colegas e tirar ideias para as suas disciplinas.

Em cada dia aprendem um aplicativo na aula. Para uma melhor apropriação, cada formando cria um novo recurso educativo no aplicativo, de acordo com os conteúdos que ensina, e disponibiliza-o no e-portefólio. Deste modo, fica com um registo do trabalho desenvolvido durante as sessões presenciais.

FASE 3: PROJETO EDUCATIVO

O projeto educativo pretende ser um momento de reflexão sobre o que aprenderam, bem como um momento para estimular a criatividade e conceber um módulo que combine metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais no contexto de trabalho de cada um. Cada formando desenha um projeto educativo para os seus alunos que inclua uma ou mais metodologias ativas e um mínimo de três aplicativos.

O desenvolvimento do projeto educativo é acompanhado *online* pelos docentes do curso, sendo as suas etapas disponibilizadas no e-portefólio de cada formando. Na primeira etapa é definido o público-alvo, o conteúdo, a ou as metodologias ativas subjacentes ao projeto e a indicação de pelo menos três aplicativos a serem integrados nas atividades a propor. Na segunda etapa, cada formando disponibiliza os recursos educativos digitais (RED) criados.

De seguida, cada formando implementa o seu projeto e reporta as suas conclusões e reflexões no e-portefólio pessoal. No final, são apresentados, em sessões síncronas *online*, os projetos implementados, sendo muito importante a reflexão do professor-formando sobre a aplicação do mesmo.

OS PARTICIPANTES

Os 26 participantes no curso tinham na sua maioria idade compreendida entre os 31 e os 40 anos (69,2%), distribuindo-se os restantes 8, de igual modo, pelos 41 a 50 anos (15,4%) e pelos 51 anos ou mais (15,4%), sendo maioritariamente do género masculino (61,5%). Relativamente às habilitações académicas, metade dos participantes tem doutoramento (50%), dois são estudantes de doutoramento (7,7%), 10 têm Mestrado (38,5%) e um tem licenciatura (3,8%).

O tempo de experiência letiva concentra-se nos 11 a 20 anos (50%), seguindo-se os participantes com 21 a 30 anos de serviço (23,1%) e com 5 a 10 anos (19,2%), havendo um com menos de 5 anos e outro com mais de 31 anos de serviço. A maioria tinha também experiência como formador (73,1%).

A grande maioria dos participantes leciona em mais do que um nível de ensino, como se pode ver na Tabela 2. Os professores concentram-se no Ensino Médio Técnico (17) e no Ensino Superior (17).

Tabela 2 – Nível de ensino onde lecionam

Participantes (n=26)	Ensino Médio (f)	Ensino Médio Técnico (f)	Ensino Superior (f)
12	-	12	12
6	6	-	-
3	-	3	-
2	2	-	2
2	2	2	2
1	-	-	1
<i>Total 26</i>	<i>10</i>	<i>17</i>	<i>17</i>

Fonte: autora, 2022

Leccionam diversas disciplinas como: Português, língua estrangeira, História, História e Geografia, Geografia, Educação em

Direitos Humanos, Filosofia, Artes, Ciências da Natureza, Físico-Química, Química, Matemática, disciplinas de Metodologia de Ensino, Poluição Ambiental, Gestão de Recursos Hídricos, Licenciamento Ambiental, Sociologia, Desenho Técnico, Ilustração Digital, Ergonomia, Educação e Direito, Tecnologias Aplicadas à Educação.

Relativamente às metodologias ativas apresentamos a percentagem mais elevada, que pode oscilar do uso ao desconhecimento. Praticamente metade (46,2%) dos participantes indicou usar metodologias ativas na aula. Usam raramente a aula invertida (46,2%) e a gamificação (42,3%). Não conhecem o Puzzle de Aronson (88,5%), o *Escape Room* (73,1%), a rotação laboratorial (69,2%), a rotação por estações (50%) nem a Instrução entre Pares (42,3%). A estas percentagens acrescenta-se os que “conhecem, mas nunca usaram”.

Inquiridos sobre as ferramentas digitais que usam de uma lista apresentada e destacando a percentagem mais elevada, constatamos que usam frequentemente o Google Forms (73,1%) e o Google Docs (53,8%). Usam esporadicamente o Google Slides (42,3%), o Kahoot (42,3%) e o Padlet (42,3%). Quase metade dos participantes nunca usou o Google Earth (46,2%) e nenhum participante assinalou ter usado ActiveLearn, VideoAnt, Flippity, StoryJumper, Formative, TeacherMade, Edulastic, Educaplay, LearningApps, Wizer, Seesaw, BookCreator nem Bluerabbit.

Alguns não conhecem o Quizizz (38,5%), Mentimeter (50%), Socrative (61,5%), Plickers (69,2%), Nearpod (73,1%), Slido (80,8%), EdPuzzle (80,8%), WordWall (84,6%), Loom (92,3%), MeetingWords (92,3%), StoryboardThat (92,3%). Nenhum conhece VideoAnt, Flippity, StoryJumper, Screencastify, Formative, TeacherMade nem Edulastic.

Inquiridos sobre as suas expectativas em relação ao curso, as suas posições foram muito positivas:

“Espero aprender bastante a utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, para que eu possa ampliar ainda mais os meus conhecimentos e me tornar uma profissional capaz de interagir com os diferentes meios tecnológicos oferecidos pelo curso”;

“As melhores possíveis. Acredito na força transformadora das tecnologias digitais aplicadas à educação e almejo ser melhor no uso das mesmas”;

“Espero adquirir competências e habilidades básicas durante o curso que me possibilitem implementar estas na minha prática docente e compartilhar o aprendizado com meus pares ao retornar ao Brasil, a fim de fomentar a troca de saberes sobre o uso de metodologias ativas e tecnologias educativas digitais”;

“Muitas expectativas em aprender sobre as metodologias ativas, que pensei que sabia, mas ao ver os itens deste questionário percebi ainda mais que irei aprender muito além do que imaginava”.

O grupo é constituído por professores com alguns anos de experiência de ensino e com formação académica avançada. Embora alguns professores tenham já alguma experiência sobre a integração de metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais, a maioria não tem muita familiaridade. Este curso é uma oportunidade para alargar os seus conhecimentos e criar condições, nas aulas presenciais, para que cada um vivencie e se aproprie de diferentes metodologias e tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES

A formação continuada é imprescindível ao desenvolvimento profissional do professor. O modelo ForMAR preocupa-se em rentabilizar os tempos dos professores, proporcionando uma formação em *blended-learning*, conjugando uma gestão pessoal do tempo na

modalidade totalmente a distância a que se segue uma formação presencial. Pretende alertar os professores para a necessidade da reflexão como contributo para a mudança. É um modelo que dá muita importância ao *design* e implementação do projeto educativo, bem como à reflexão do professor sobre a sua formação e sobre o seu projeto.

O modelo ForMAR foi desenhado para o projeto de capacitação dos professores do Maranhão em metodologias ativas e em tecnologias educacionais digitais. Conciliamos as disponibilidades de formação dos professores-formandos e dos docentes, tendo o cuidado de proporcionar um enquadramento teórico e prático sobre metodologias ativas e sobre tecnologias educacionais digitais. O modelo foi organizado em três fases, sendo uma de formação a distância durante um mês, uma de formação presencial, diária, durante outro mês, seguindo-se dois meses para *design* e implementação do projeto educativo no local de trabalho, com apoio *online* dos professores.

Consideramos que haver apoio técnico-pedagógico na escola é imprescindível para a mudança de práticas pedagógicas, como investigou Santos (2018) no âmbito do MoBiFORM, mas também é de suma importância o conhecimento e a preparação técnico-pedagógica dos elementos da direção da escola como dinamizadores da implementação de novas abordagens de ensino, como observou Guimarães (2016).

A Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação, em Portugal, no âmbito do trabalho em curso de Capacitação Digital Docente e das Escolas, enquadrado no Plano de Ação para a Transição Digital das Escolas, nomeou professores para o cargo de Embaixadores

Digitais. O Embaixador Digital⁴ tem várias funções, como é referido no material disponível no *website* da DGE (<https://digital.dge.mec.pt/>):

- Cada Embaixador Digital “desenvolve trabalho articulado entre a Direção-Geral de Educação (DGE), o Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) em que está e as várias escolas associadas ao CFAE;
- Assessoria técnico-pedagógica e responsabilidades na organização da formação de docentes na área digital, numa lógica de resposta às necessidades identificadas pelas escolas;
- Articulação e acompanhamento da formação com os formadores agregados ao respetivo CFAE;
- Criação de estruturas de acompanhamento à formação;
- Dinamização da formação na modalidade de projeto para docentes designados pelas Escolas, para a elaboração dos Planos de Ação Digital Docente (PADD);
- Acompanhamento das Equipas de Desenvolvimento Digital (EDD) de cada Escola na elaboração, acompanhamento e implementação dos PADD em estreita ligação à DGE;
- Produção de evidências do trabalho desenvolvido pelos respetivos CFAE e escolas no domínio do Plano de Transição Digital.”

Os Embaixadores Digitais desempenham as suas funções diariamente, estando cada um afeto, em 50% do seu horário de trabalho, a um Centro de Formação. Cada Centro de Formação proporciona formação e apoio a várias Escolas. Esta é uma forma de apoiar e monitorizar o que se passa no Centro de Formação, havendo articulação entre as partes envolvidas localmente e a própria Direção-Geral de Educação. Pode haver outras formas de apoio-técnico pedagógico e de

⁴ *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*, de 30/09/2020 – PowerPoint disponível em <https://digital.dge.mec.pt/documentos>

monitorização, o importante é que o professor, na escola, sinta que pode recorrer à ajuda de alguém sempre que necessita.

A profissão de professor é única. Com a pandemia e o encerramento das escolas foi constatado o empenho e dedicação da grande maioria dos docentes. Houve um esforço notável de aprendizagem com recurso a tecnologias digitais que não seria possível de imaginar ser conseguido em tão curto espaço de tempo (CARVALHO; MARQUES; GUIMARÃES; ARAÚJO; CRUZ, 2022). Será conveniente que não seja perdida esta capacidade técnico-pedagógica desenvolvida, bem como o reconhecimento dos dispositivos móveis poderem apoiar o ensino e a aprendizagem e se tornarem “formas úteis de promover uma comunicação eficaz entre pais, responsáveis, professores e estudantes, ajudando os pais e responsáveis a apoiarem a aprendizagem escolar de seus filhos” (UNESCO, 2022, p. 98).

Ser professor não é uma profissão recente, mas os desafios atuais com a célere evolução da tecnologia e do saber científico exigem uma atualização constante do docente. O modelo ForMAR estrutura-se em três fases, começando por dar ao formando a possibilidade de gestão do seu tempo na modalidade de formação a distância, seguindo-se uma fase de trabalho e aprendizagem presencial e, por fim, o projeto educativo, como evidência da sua apropriação, criatividade e aprendizagem alcançada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Ana Amélia; MARQUES, Célio Gonçalo; GUIMARÃES, Daniela; ARAÚJO, Inês; CRUZ, Sónia. Digital Innovation Promoted by Students Assessment during

School lockdown. In: MACHADO, Andreia; SOUSA, Maria José; Dandolini, Gertrudes (Orgs). **Contemporary Challenges in Digital Education**. New York: Nova Science, p. 21-36, 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001

DEWEY, J. **How we think**. London, Heath, 1997.

GARRISON, Donn Randy.; VAUGHAN, Norman. **Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Impacte da Formação Contínua de Professores em Quadros Interativos Multimédia: um Estudo no Centro de Formação de Associação de Escolas de Sousa Nascente**. Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Tecnologias da Comunicação e da Educação, na FPCE da Universidade de Coimbra, 2016.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1–15, 2019.

SALMON, Gilly. **E-Moderating: The Key to Online Teaching and Learning**, London: Routledge, 2011.

SANTOS, Idalina Lourido. **Integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: Modelo Bietápico de Formação Contínua de Professores**. Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologias Educacionais e da Comunicação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2018.

SANTOS, Idalina Lourido; CARVALHO, Ana Amélia. Formação de Professores em LMS: o Modelo Bietápico. **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, 20, p. 11-20, 2014.

SANTOS, Idalina Lourido; CARVALHO, Ana Amélia. Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, 323-344, 2017.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

UNESCO, **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.**

Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Paris: UNESCO, 2022.

20

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*Raul Ferreira de Miranda Mendes*¹

*Ramon Ferreira de Miranda Mendes*²

*Maria Divina Ferreira Lima*³

1. INTRODUÇÃO

O aluno desse século exige um professor cada vez mais qualificado. Somente a autoridade de professor não é suficiente para ter a atenção do aluno, como no passado. O ensino é uma profissão elevada e por isso os professores merecem e devem receber uma preparação de alta qualidade nas universidades.

É como afirma Celso Antunes (1998), o professor deve deixar de lado aquele papel de ensinador de coisas para se transformar em algo eficiente no processo de ensino e aprendizagem, como um fisioterapeuta mental, animador de aprendizagem, estimulador de inteligências que permite ao aluno do presente século a desenvolver suas variadas habilidades (conhecer, compreender, analisar, deduzir, criticar [...]).

No contexto dessas reflexões, é necessário repensar a formação e as práticas dos futuros professores no Ensino Superior. Já não basta levar para os acadêmicos textos teóricos falando de pesquisa, de metodologia ou de avaliação. É preciso que o professor do Ensino

¹ Universidade Federal do Piauí-UFPI. raul-mendes@hotmail.com

² Secretaria Estadual de Educação do Piauí. ramonfm.mendes@gmail.com

³ Universidade Federal do Piauí-UFPI. lima.divina2@gmail.com

superior, em suas aulas, pratique esses referenciais nos quais acredita (HENGEMÜHLE, 2018). O papel do professor formador no curso de licenciatura se mostra imprescindível para uma formação de qualidade do futuro docente.

Durante o curso de licenciatura, diferentes disciplinas oferecem oportunidades de aprendizado para o futuro professor. Entre essas disciplinas, destaca-se o estágio supervisionado, período em que os estudantes de graduação começam a ter experiências de observação e trabalho na escola, sob a supervisão de um professor. Pesquisas em diferentes contextos destacaram o papel central que o estágio supervisionado tem no desenvolvimento de futuros educadores, dentre eles: a aquisição de conhecimento, o vínculo entre teoria e prática, conhecimento da realidade, vivência do ambiente de trabalho docente e o desenvolvimento de capacidade pessoal, estes foram apontados entre diferentes contribuições (CARNEIRO; SILVA, 2020; MELLINI; OVIGLI, 2020; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2020; OLIVEIRA; KATO, 2019)

Dubar (2005) afirma que a formação inicial é significativa na construção da identidade profissional do futuro professor. Para o autor, a formação inicial proporciona saberes fundamentais para o exercício da docência, não só saberes relativos apenas aos conhecimentos desenvolvidos, reconhecidos socialmente e consequentemente transmitidos aos professores, mas também habilidades que podem ser adquiridas no próprio local de trabalho.

É notório a falta de preparo de muitos professores durante a formação inicial, no Estágio Supervisionado, e depois de formados. Muitos docentes chegam as escolas sem alguns atributos necessários para atuar na educação, como: falta de domínio de sala, falta de

conhecimento sobre a função da avaliação, sem noção do importante papel do professor na sociedade.

Mellini e Ovigli (2020) discute sobre o desenvolvimento desses atributos na formação inicial, principalmente durante o Estágio Supervisionado. Nesse estudo, muitos estudantes de licenciatura em Biologia se mostram sem identidade profissional, renegando a questão de ser professor, inseguros quanto à docência. Também discutem sobre relação entre teoria e prática e afirmam a separação entre os elementos da prática profissional e os teóricos da formação e finalizam afirmando: “Esse cenário apresenta a formação docente em uma dicotomia: da prática (nas instituições escolares) e da teoria (nas universidades - enfatizando competências e habilidades específicas).”

Formosinho (2009) afirma que o aluno de licenciatura pode confrontar a prática docente experimentada nas disciplinas com a prática docente sugerida pelos seus professores, ou seja, “essa avaliação permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da formação de professores”.

Cabral, Costa e Silva (2018) infere sobre falhas na formação inicial de pedagogas no que tange a profissionalização, importância e identidade do professor, percepção do campo escolar e práticas docentes. A autora ainda discute sobre a importância da prática docente junto ao aluno no espaço escolar para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Pimenta (1999) afirma que:

Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as

contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Formosinho (2009) debate sobre a transformação da formação inicial de professores numa formação teórica e afastada da prática no campo de trabalho. O estreitamento da relação teoria e prática depende bastante dos formadores de professores. Olfos et al. (2019) demonstra a importância disso em seu estudo, como o distanciamento entre teoria e prática pode influenciar no desempenho do professor em seu trabalho docente.

A formação inicial se mostra um importante momento para desenvolver uma concepção de ser professor. Isso pode influenciar bastante no seu desempenho profissional na sala de aula.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste artigo, algumas escolhas metodológicas foram definidas. Por se tratar do tema de um projeto de doutoramento, essa produção científico-acadêmica aqui apresentada pauta-se em uma revisão de literatura. Logo, realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de proporcionar um suporte teórico à pesquisa. A busca de referenciais para fundamentar as considerações aqui demonstradas foi realizada no portal de periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>) e no banco de dados da Revista LES - *Linguagem, Educação e Sociedade* (<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/>), que é um veículo de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, com

publicação quadrimestral desde 1996 voltada para o campo da Educação e áreas afins.

Na busca utilizou os seguintes termos na barra de pesquisa: “necessidades formativas de professores iniciantes pesquisa-ação”; “Necessidades formativas”; “Professores iniciantes”. Objetivou-se traçar paralelos e estabelecer diálogos entre os artigos científicos selecionados para esse trabalho com a finalidade de apresentar uma contribuição teórica em relação ao tema pesquisado, necessidades formativas de professores iniciantes. Refinou-se a pesquisa para trabalhos de 2017 a 2022. Nos resultados obteve-se diversos trabalhos e após a leitura do resumo selecionou-se nove artigos científicos, sendo seis oriundos do portal CAPES e dois da revista LES. Estes foram os que mais se relacionam com a questão-problema dessa pesquisa: “Quais as necessidades formativas de professores iniciantes?”. A partir disso analisar as contribuições de pesquisas-formação para o desenvolvimento profissional desses professores. Pesquisa-formação é definida como uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer (JOSSO, 2010, p. 142).

Este estudo tem por base uma investigação de cunho qualitativo, pois busca compreender a produção do conhecimento no campo educativo em um determinado tema.

3. NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES

Muitos são os caminhos que levam à profissão docente, desde necessidade financeira até amor pela profissão. Nessa caminhada,

existe os fatores social, histórico e formação inicial. Tudo isso influencia na prática na sala de aula. Essa fala que afirma que se aprende ser professor na prática, não procede. É notório os professores que tem uma péssima prática docente e continua apenas pela necessidade financeira, mesmo por anos de atuação. Até aqueles que desistem da profissão por se sentirem incapazes de atuar. Diante disso, a formação inicial e o contato intenso com a escola antes de atuar se mostra necessária.

Pesquisas que tem com objeto de estudo as necessidades formativas docentes ainda é escassa, segunda Pena (2018) através de um levantamento sobre a temática “necessidades formativas de docentes”, realizado nos trabalhos apresentados na ANPED e Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2009 a 2015, constatou que apenas 1,9% dos trabalhos apresentados nos grupos de trabalho de formação de professores GT8 e de Didática GT4 na ANPED tratavam desse tema. Já no banco da CAPES foram encontrados apenas 28 trabalhos. Desses, 19 eram dissertações de mestrado e 09 eram teses de doutorado.

Morais e Bragança (2020) através das narrativas três professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública de Caxias (MA), levanta uma discussão sobre as implicações das histórias de vida na constituição da docência de professoras em início de carreira, bem como refletir acerca das potencialidades das histórias de vida no desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. Uma delas expõe a seguinte fala:

Quanto à escolha da profissão de professora não se deu por influências familiares, mas por escolha pessoal mesmo. Iniciei minhas atividades como professora na escola que me encontro até hoje, por intermédio de convites, já que tinha concluído o curso de Pedagogia e não estava atuando na área

da educação, portanto, resolvi exercer a docência pelo fato de estar precisando trabalhar, e também por ter formação na área. (I.R., 2014).

A professora deixa claro em sua fala que o que levou a profissão docente foi a necessidade financeira. Claro que todos nós temos necessidade de dinheiro, não tem como sobreviver no capitalismo sem dinheiro. Os próprios autores refletem sobre isso afirmando que:

O fato de trabalhar, portanto, é uma forma de subsistência que nos lança ao usufruto dos dispositivos materiais e pessoais que possamos conquistar, e que criam “fluxos de desejos” que acabam nos tornando reféns e nos enquadrando na lógica do capital para obtermos o que queremos e desejamos, como uma questão de satisfação (MORAIS e BRAGANÇA, 2020, p. 199)

Mas chamo atenção para o principal motivo que a levou a essa profissão. Diante disso, será que ela vai buscar formação adequada e complementar para tentar solucionar os problemas do cotidiano de uma escola? Será que vai permanecer na profissão por muito tempo? Será vai fazer a diferença na vida de seus alunos? Uma formação continuada faria efeito?

Por isso a pesquisa-formação se mostra imprescindível para o desenvolvimento profissional do professor. Pois a pesquisa e a formação se entrelaçam e promove um crescimento tanto no pesquisador como nos sujeitos da pesquisa.

Rocha e Malheiro (2019) buscaram refletir sobre desenvolvimento profissional docente (DPD) a partir dos processos formativos e da constituição e socializações de narrativas identitárias de dois professores (Mariposa e Casulo) que participam do Grupo de Pesquisa Transformação de uma Universidade Pública Federal do Pará. Colheram

narrativas através de entrevista aberta. Os autores citam Huberman, (2000) para afirmar que o DPD pode ser dividido em fases que são mudanças ao longo do tempo do professor. As fases são as seguintes:

O autor delimita cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente. Essas cinco fases são: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (de 4 a 6 anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos (7 a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo (ROCHA e MALHEIRO (2019).

Antes de iniciar a discussão sobre DPD é necessário explanar um pouco sobre identidade profissional, o que o professor mostra ser hoje e que ele poderá ser depois de uma pesquisa-formação ou qualquer outra formação que venha complementar a sua carreira profissional. Segundo Marcelo (2009) a identidade de um professor sofre influências pessoais, sociais e cognitivas e essa identidade não é estável, pode evoluir e proporcionar uma prática docente melhor. Isso pode ser proporcionado pela pesquisa-formação. Como é possível visualizar na narrativa abaixo dos professores pesquisados sobre escolha profissional os sujeitos pesquisados se manifestam:

Mariposa: A minha escolha profissional foi ao acaso, nunca pensei em ser professora [...] sempre digo que me “formei-me professora”, mas me tornei professora, realmente, quando fui para a sala de aula sem nenhuma vivência de sala de aula.

Casulo: Motivei-me a partir dos primeiros contatos com a escola ainda como aluna nos anos iniciais. A partir desse contato, sempre tive a certeza de que seria professora, então fui à busca da minha formação.

Os sujeitos também narraram sobre a importância de se está em um grupo de transformação que tem como objetivo promover uma evolução profissional. Neste sentido, Mariposa e Casulo, assim descrevem sua experiência mais marcantes no processo formativo no Grupo Transformação:

Mariposa: A meu ver o semestre mais importante no Grupo foi o que discutimos a experiência em experiência a partir de três conceitos basilares: experiência formadora, saberes e formação que tinham a ver com minha tese.

Casulo: Sou iniciante no Grupo, mas o que tem me marcado é a impressão de que as discussões se prendem a relatos de experiências, deixando-se as ideias dos textos em segundo plano. Assim, o diálogo continua se distanciando da Universidade/escola.

Nessa narrativa é visível a vontade dos professores em debater sua prática, desejam ser ouvidos. Ler e discutir teoria já foi feito em demasia durante a formação inicial. É lógico que se deve buscar a teoria para entender e melhorar a prática, mas não se deve colocar a teoria tão distante da prática como na graduação. Agora estamos falando de professores que experimentaram a prática. Por isso a importância do futuro professor experimentar o mais cedo possível o chão da escola durante a sua graduação, e não esperar ir depois de formado sofrer frustrações e até mesmo desistir da profissão. Concorde-se plenamente com Pimenta (1999) quando faz a seguinte formação:

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

A formação inicial fornecida para os futuros professores é insuficiente para atuar com qualidade na escola de massas, uma escola que tem um corpo discente bem heterogêneo, de diversas origens, concepções de educação escolar, diversos interesses e diversas educações familiares. A escola elevou muito em quantidade, há tempos que se deve trabalhar a qualidade dessa educação de massas. E o pontapé inicial é na graduação, onde se deve fornecer uma formação mais humanística e investigativa. Não se pode deixar a maior parte da conta para a prática na escola após a graduação. O currículo e a metodologia do século passado não graduam com qualidade os futuros professores para ensinar os alunos do século XXI. O contexto está bem diferente, repleto de fontes de informação. O papel e a posição do professor mudaram, é urgente a necessidade de promover ações que melhore essa situação.

Nóvoa (1999) se posiciona bem quanto ao ensino, afirma que ensinar é uma prática sócia, não somente pela relação professor-aluno, mas também pelos contextos sociais e culturais desses atores. A intervenção pedagógica de um professor depende muito da sua trajetória na vida pessoal e profissional e de como age no seu dia a dia.

Pena (2018) buscou identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)

Campus Ouro Preto, de forma a subsidiar a elaboração de desenvolvimento profissional docente. Os sujeitos da pesquisa foram os professores ingressantes na instituição a partir de 2009. Os resultados possibilitaram a identificação das necessidades formativas dos docentes e apontaram indicadores para a elaboração de um programa de desenvolvimento profissional docente para a instituição. Para a autora, um programa desse deve ter como ponto de partida a realidade prática e situações reais dos docentes. Imbernón (2011) também corrobora afirmando que o:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Diversos trabalhos nacionais e internacionais defendem a efetiva participação dos professores na elaboração de tarefas, pesquisas e programas a partir do seu contexto escolar (FIORENTINI E CRECCI, 2013). Como iniciar qualquer trabalho que visa o desenvolvimento profissional do professor, se não for pelo seu trabalho? Ir contra isso é abstrair em demasia da realidade do sujeito em questão.

Pena (2018) instrumento de coleta de dados, um questionário *on-line*, utilizando-se o *Google forms*, constituído de questões fechadas e abertas. A utilização desse tipo de instrumento viabilizou

o acesso a importantes informações no que se refere aos dados de caracterização dos docentes e de sua atuação profissional, bem como a identificação de suas necessidades formativas. Ao término da coleta constatou-se que 27 professores responderam o questionário, totalizando 46,5% dos docentes ingressantes.

No que se refere à formação no curso de graduação, apenas 41% dos professores possuíam licenciatura, o restante tem o bacharelado ou tecnólogo. Para os institutos federais esse número se mostra alto, pois é esperado um número menor de licenciados, isso comprova a necessidade de programas para o desenvolvimento, principalmente do pedagógico. Para identificar as necessidades formativas dos professores ingressantes a autora buscou, no questionário, elencar aspectos relevantes em quatro áreas consideradas significativas no processo educativo: planejamento, currículo, processo ensino-aprendizagem, especificidades da EPT. Dentro de cada uma dessas áreas, os professores assinalaram os temas que representam suas necessidades formativas e que consideram prioritários para as ações de formação, enumerando-os de acordo com a prioridade atribuída. O cerne do resultado da pesquisa de Pena (2018) foi:

Na categoria Planejamento, as duas temáticas mais priorizadas pelos docentes foram: (1) seleção de metodologias de ensino (30%) e (2) elaboração de provas e outros instrumentos de avaliação (30%). No caso da categoria “Currículo” foram consideradas prioridades para a maioria dos docentes as temáticas: (1) implementação do currículo integrado e (2) Integração entre disciplinas do curso. Na categoria “Processo de Ensino Aprendizagem”, das quatro temáticas, três foram consideradas mais importantes para os docentes, sendo elas: (1) Trabalho com alunos com defasagem de conhecimentos anteriores necessários à(s) disciplina(s) que lecionam (26%)

e Relacionamentos professor-aluno (26%). Para a segunda prioridade, 41% dos docentes consideraram a temática Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para a categoria “Aspectos específicos da educação profissional e tecnológica” foram consideradas prioridades três temáticas, que ficaram empatadas com 18%. Verticalização do ensino; Formação dos alunos para o mundo do trabalho; Organização do ensino e normas acadêmicas do IFMG *Campus* Ouro Preto. Como segunda prioridade, 26% dos docentes consideraram a temática: Diversidade no perfil dos alunos das diferentes modalidades de cursos/níveis de ensino (PENA, 2018, p. 12).

Esses resultados devem ter sido influenciados, principalmente, pela ausência de disciplinas pedagógicas em cursos de bacharelado. Em um local com grande número de professores sem licenciatura deve haver uma grande necessidade quanto a metodologia e relação professor-aluno, como mostra os resultados. Essa relação pede uma formação mais integrada, investigativa e fundamentada no desenvolvimento humano. E não uma formação por justaposição de disciplinas. Esse trabalho de Geralda Pena fornece subsídios para a realização de programas de desenvolvimento profissional não só no Instituto pesquisado, mas em qualquer outro da rede.

Os professores dos institutos ainda possuem uma relação diferenciada em relação aos alunos, pois a porta de entrada para se matricular é através de uma forte seleção. Isso garante alunos com conhecimentos básicos, bem diferente das escolas públicas sem seleção.

GIORDAN et al. (2017) também pesquisou as necessidades formativas dos professores iniciantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Os resultados também apontaram uma falta de aprofundamento em alguns temas. Essa pesquisa teve abordagem qualitativa que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta dos dados. Os autores

chamam a atenção para a importância de ouvir os professores, sobre a sua realidade de trabalho e necessidades formativas. Isso já é bem batido e que os formadores nunca querem atender.

A formação continuada na esmagadora maioria das vezes, é feita segundo Formosinho (2009) coloca em seu livro sobre formação de professores, “é do tipo ‘transmissivo de orientação normativa’ que assenta numa relação pedagógica hierarquizada entre formador e formando, sendo a pessoa em formação considerada, essencialmente, como objeto de socialização”.

O diagnóstico das necessidades formativas dos professores deveria ser realizado em toda Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para promover uma formação continuada de qualidade e não apenas voltada para as avaliações exteriores. Quase sempre essa formação se dar de forma normativa apenas para as disciplinas cobradas nessas avaliações externas, como a prova SAEB. Quando se trata do Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano) as SEMEDs priorizam as disciplinas de português e matemática. Os alunos chegam no Fundamental Maior (6º ao 9º ano) com grande defasagem nas outras disciplinas. Causando uma enorme dificuldade para os professores desse segmento.

Com relação às necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal de ensino, duas temáticas (conteúdos) foram as mais solicitadas pelos professores: o uso de tecnologias e a problemática da inclusão. São assuntos emergentes e que revelam o anseio dos professores. Em relação ao uso das tecnologias os professores mencionaram que (GIORDAN et al., 2017, p. 317):

A grande necessidade que eu acho é justamente essa área da tecnologia. [...] Então, assim, não seria só usar a sala de informática, mas o fato de você

planejar aulas que motivem, que você traga, que você conquiste. Hoje a maneira para você conquistar o aluno é através da tecnologia, não tem outra, então hoje a maior necessidade seria assim, que a gente tivesse um bom preparo. (P08)

Acredito no ensino [...] usando as tecnologias de hoje. É importante porque a gente não pode fugir dessa geração, do que está acontecendo. A tecnologia está aí e ela pode ser utilizada e bem utilizada dentro de sala de aula. [...]. Infelizmente a gente ainda não tem uma estrutura em sala, mas você sempre consegue fazer alguma coisa. (P10)

Essa narrativa dos professores 08 e 10, demonstra o anseio de milhares de professores, pois a escola atualmente concorre com várias fontes de informações mais legais de assistir. Muitas delas nem existia quando boa parte dos professores estavam na formação inicial. Por isso a necessidade urgente de se buscar metodologias alternativas para vencer essa concorrência.

Os autores chamam a atenção para uma ação da prefeitura de Joinville relacionado com a fala dos professores, segundo informações da Secretaria de Educação, a rede municipal de ensino, no ano de 2013, realizou a entrega de quatro mil *tablets* e 200 *notebooks*, que foram adquiridos pela prefeitura e distribuídos em quatro escolas de menor IDEB. Considera-se que esta ação pública tenha também repercutido na fala dos professores, pois para eles:

Com essa tecnologia, algum curso de informática seria o ideal, porque a rede municipal está vindo com esse negócio de tablet, de equipamentos, que não é tão comum no nosso dia a dia. E não adianta ter um equipamento bom, excelente, se não souber como usar. [...] Então, isso assim seria o que eu necessitaria no momento. (P06)

A formação relacionada a isso, a informação, a esse mundo tecnológico que está batendo a nossa porta. Aqui mesmo no município está se começando

um trabalho de distribuição de tablets para os alunos, computadores para os professores, então a gente tem que saber mexer nesse negócio, senão, de nada adianta (P11).

A pandemia da Covid-19 trouxe à tona a grande falta de preparo por parte dos professores, alunos e escolas quanto a tecnologia. Muitas vezes, a SEMED entrega computadores, *tablets* e *smartphones*, mas a escola não possui internet. São ações desencontradas e fora do contexto. Entrega o aparelho e não fornece nenhum treinamento para quem vai utilizar. Mendes et al. (2021) reflete sobre a exclusão digital durante a pandemia:

ficou claro a exclusão de boa parte dos alunos nesse processo. Muitos afirmaram ser devido a esse novo contexto. Mas se for feita uma análise mais detalhada pode se concluir que esse momento não trouxe muita coisa nova. Apenas evidenciou para toda a sociedade, como a educação é feita nesse país. A internet chegou no Brasil na década de 90, passaram 30 anos e ainda temos a maioria das escolas sem internet de qualidade para alunos e professores. A escola ainda está no século XX e os alunos estão no século XXI.

Essa exclusão também inclui os docentes, quantos professores são anteriores a internet? Quantos nem sabiam operar um *smartphone*? Imagina operar um site que contém um museu digital? Hoje é possível andar pelas ruas dos EUA sem sair da sua cadeira, através do *Google Maps*. Mas o professor de Geografia insiste em utilizar o milenar mapa de papel colado no quadro. Os últimos da fila nem conseguem visualizar de qual país o professor está falando. É possível demonstrar a replicação de DNA de maneira inteligível e concreto utilizando uma mídia digital, é possível realizar uma viagem pelo universo utilizando aplicativos gratuitos. O próprio Ministério da Educação (MEC) oferece aplicativos

para serem utilizados em sala de aula, inclusive na área de alfabetização. Mas muitos professores nem imaginam que isso é possível.

Segundo Manara (2021) essa falta de preparo com a tecnologia é devido à falta de tempo de adaptação e preparo para o uso da tecnologia e falta de acesso à tecnologia. A falta de tempo é justificável para o caso da Pandemia, pois realmente não houve tempo de nem treinamento para as aulas remotas, pois dormiram analógicos e acordaram digitais. Mas e antes da pandemia? Quanto tempo ainda precisa para essa preparação? Muitos professores vão sair da pandemia do mesmo jeito que entraram, sem nenhum ou quase nada preparado para o uso dessas tecnologias.

No trabalho de Giordan et al. (2017) também ficou evidente que a escola está perdendo em relação as concorrências atuais, como afirmando anteriormente:

Na aula de Arte, eu acho que é fundamental a gente estar sentando, discutindo, vendo o que está acontecendo hoje. Quase não se fala em Arte Contemporânea. O que se sabe é o que a gente lê no jornal, nas revistas, internet o que aparece. Mas material mesmo, didático, em mãos, como usar... (não tem) (P01).

Gariglio (2017) também fez uma pesquisa sobre professores iniciantes na carreira docente do componente curricular de Educação Física. A pesquisa foi realizada com 13, que tinham, no momento da realização da pesquisa, até três anos de experiência com a docência na escola. A escolha desses sujeitos de pesquisa foi aleatória, respeitando somente os critérios de tempo de experiência profissional na escola e serem formados em uma única instituição. A opção por trabalhar com docentes formados apenas em uma única instituição teve como objetivo

a produção de análises que visassem estabelecer relações mais críveis entre o currículo da formação inicial e sua repercussão ante os desafios colocados pelas situações de trabalho próprias de contexto de iniciação à docência (GARIGLIO, 2017, p. 1004).

Um dos sujeitos desse estudo relata sobre problemas de relação professor-aluno e em relação a escola devido a metodologia de ensino adotado, como pode-se constatar na fala abaixo:

Uma coisa que me chateia mais é essa relação com os alunos, principalmente do 9º ano, questão da indisciplina, e dessa falta de interesse por alguns conteúdos, porque os alunos não entendem ainda que a Educação Física é muito mais do que os esportes, e a gente quer mostrar isso pra eles o tempo todo, trazer coisa nova, e justamente pra eles experimentarem as diferentes possibilidades que têm dentro das aulas e eles não conseguem perceber isso, entender e desconstruir esse pensamento que a Educação Física seria só esportes. Eu acho que tem o problema também que eu falei dos alunos, quando eles não reconhecem a aula de Educação Física como uma aula que você pode ter muito mais do que esportes, então a gente tem que conversar muito com os alunos, a gente tem que mostrar para eles que a Educação Física é muito mais que esporte; então, é um trabalho um pouco cansativo ficar o tempo todo, ainda mais que a escola não tinha essa cultura desses conteúdos diferentes do esporte, e a gente tem que ficar martelando, a gente tem que ficar tentando desconstruir esse pensamento pra construir outra visão da Educação Física (Prof. 12).

Essa fala nos remete a uma reflexão um pouco diferente do que já debatido até aqui. Nos chama para refletir sobre o currículo. A professora está preocupada com relação ao currículo que tem a cumprir, já o aluno e a escola querem apenas uma parte do que o currículo pede para ser trabalhado. Segundo Sacristán (2013) o currículo com função unificadora tenta evitar a arbitrariedade na escolha do que será

ensinado em cada situação, mas não deixa de podar a autonomia do professor.

Outra necessidade formativa citada pelos sujeitos do estudo de Gariglio (2017) foi em relação aos conhecimentos e as habilidades na gestão de classe (domínio de turma):

Totalmente diferente pelo espaço, a questão de você trabalhar numa quadra, no fim das contas, é você ir pra um espaço aberto, conversar com a quantidade de alunos num espaço muito mais amplo do que uma sala é muito diferente. Você ter certo controle dos alunos dentro de uma quadra é completamente diferente do que dentro de uma sala. Sua voz, seu desgaste físico é muito maior numa quadra do que numa sala de aula, e até o seu planejamento, você ter o seu planejamento numa quadra é difícil; então, por exemplo, quando você vai explicar alguma coisa, eu levo minha pasta, e é muito difícil eu tenho que deixar a pasta na arquibancada e voltar e explicar alguma coisa, e os meninos estão jogando lá no meio, então não dá pra eu ficar no meio com a pasta; é muito diferente você ter a sua mesa dentro de uma sala de aula, e até porque a voz vai embora numa quadra. A motivação dos alunos é diferente, então a aula de Educação Física ela é muito prazerosa. É diferente de alguma aula; não sei, talvez, eu particularmente não sou muito fã de Matemática, então pra mim uma aula de Matemática não é a mais prazerosa do mundo, e os alunos sentem isso, quando eles estão na quadra. Sim, muito mais fácil, você lidar com os alunos, são muito mais abertos para conversar com você, do que está legal do que não está. 'Olha, professor, essa aula não foi bacana'. Até eu dou essa margem pros alunos de eu falo: Olha, gente, e aí, o que deu certo, não deu, por que que não deu. E aí isso é bacana, coisa que, dentro de uma sala de aula, essa rigorosidade, você está sentado, ter que fazer, isso aí eu acho que os alunos sentem muito, quando vão pra quadra. Eu acho essa diferença (Prof. 3).

Então, os outros professores não, eu acho que eles conseguem ter noção do todo mais fácil assim. Lógico que tem uns que vão estar mais quietinhos, vão estar desenhando durante a aula, outros que não vão conseguir fazer, mas eu acho que é mais fácil de eles controlarem, eu não sei se é porque é o

início mesmo da docência, mas eu tenho muita dificuldade de controlar isso; então, quando eu pego a minha turma de 46 alunos, eu não consigo ter noção de todo mundo, não consigo falar de todos. Porque são tempos diferentes, é uma aula que são duas vezes só na semana. Tem turma que tem 46 alunos. Então, duas, e turma de 46 alunos, com uma aula na semana pro ensino médio só tem uma aula na semana, é difícil porque tem um professor de Matemática que tem cinco aulas na semana; então, a relação daquele professor com aqueles alunos é diferente (Prof.6).

Na fala desses professores fica nítido a necessidade de ter sido trabalhado o domínio de sala e estratégias de aula na quadra durante a formação inicial. Talvez não se tenha debatido isso na graduação por falta de contato do futuro professor com o chão da escola de forma efetiva.

Da Silva Rigo e Herneck (2018) realizaram um estudo sobre a formação e as práticas dos professores do ensino fundamental diante das questões do cotidiano escolar. Este estudo foi desenvolvido em duas etapas: a primeira contou com a aplicação de um questionário, com o objetivo de identificar o perfil dos docentes e sobre as dificuldades de ensino e de aprendizagem; na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores. Os autores fazem uma reflexão sobre o poder de aprendizagem que o cotidiano escolar possui, pois, esse cotidiano é composto por diversos tipos de sujeitos com contextos e realidades diferentes, com percursos formativos distintos. Dessa sopa de saberes é possível um compartilhamento de conhecimento e assim promover um desenvolvimento profissional.

Os sujeitos dessa pesquisa apontaram com grande porcentagem de afirmação que os seguintes atributos são de grande importância para uma boa prática docente: Dominar bem os conteúdos apresentados

aos alunos; Ter boa formação, com sólido embasamento teórico; Ter um bom planejamento e recorrer a diferentes materiais para sua elaboração; Diversificação de metodologias pedagógicas; Procurar estar sempre se aperfeiçoando, com cursos de capacitação; Refletir todo momento sobre suas ações dentro de sala de aula, se preciso mudar e inovar seu jeito de lecionar certos conteúdos; Conhecer bem seus alunos e contextos; Ter domínio de disciplina dentro de sala de aula e Ter grande conhecimento de todo o programa a ser lecionado.

Isso mostra que em busca de formação continuada, refletir sobre sua prática e investir na relação professor-aluno são necessárias para uma prática docente de qualidade, já apontadas nas pesquisas anteriores debatidas aqui. García (1999) faz uma ótima reflexão sobre isso “Para que a ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção no qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos”.

Da Silva Rigo e Herneck (2018) levantaram as necessidades de temas para a formação continuada, os professores apontaram indisciplina (34,11%) e inclusão (29,41%) com mais necessária. A partir da fala dos professores sobre indisciplina dos alunos em uma formação continuada poderia avaliar a origem da indisciplina, pois pode ser diversas, que vai desde um problema de visão até falta de atração pela aula. Esta última também teria alguns motivos, como por exemplo, o interesse do aluno por aquela aula, a metodologia utilizada, a distância do conteúdo ministrado ao cotidiano do aluno.

Já a questão da inclusão do aluno com necessidades especiais (ANE) é uma grande questão a ser resolvida. Pois é escassa o debate desse tema

na formação inicial e nas formações continuadas geralmente é realizada apenas com professores de salas de Atendimento Educacional Especial (AEE) e cuidadores. O inciso III do artigo 59 da LDB de n. 9394/96 é bastante claro quanto a exigência da capacitação dos professores da sala regular: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Na realidade o que vemos são professores sem nenhum manejo para lidar com esses alunos. Mesmo os que estão saindo agora da graduação. As dificuldades são gritantes, como lidar com aluno com espectro autista em meio a uma crise? E uma aluna se cortando na frente de todos devido a ansiedade? Nesse caso essa aluna nem entra na lista de alunos com necessidades especiais segundo o MEC. Como se comunicar com um aluno que é surdo? Como trabalhar os conteúdos para um aluno com elevada deficiência mental no meio de outros 40? São tantas questões e o Brasil continua querendo resolvê-la somente por força da lei, como outros milhares de problemas. Se lei resolvesse os problemas de que tratam, o Brasil estaria muito bem. No papel é muito lindo, mas no chão da escola é o professor que tem que resolver sozinho, algumas vezes, com a ajuda da direção e coordenação da escola.

Sampaio e Stobäus (2017) realizaram um estudo que teve como sujeitos professores no final da licenciatura e início da docência sobre aspectos de mal-estar, suas consequências e estratégias utilizadas na formação acadêmica e início da docência. Os autores citam Jesus (2002) para descrever como o mal-estar é considerado “como uma resposta ao estresse profissional prolongado e crônico, que pode ocorrer quando

as capacidades ou competências de resistências e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes”. O quadro 1 resume as respostas dos sujeitos desse estudo.

Quadro 1 – Sínteses das respostas destaques dos sujeitos

Mal-estar no contexto formativo		
Subcategorias	Número de respondentes	Indicações
Fontes	59	<ul style="list-style-type: none"> - Insegurança relacional; - Sentimento de instabilidade na profissão; - Sobrecarga de trabalhos (vida acadêmica, profissional e familiar); - Desvalorização social da profissão docente; - Atitudes/posturas negativas no contexto escolar: violência na escola, indisciplina dos alunos e a falta de responsabilidade social de docentes; - Falta de recursos financeiros para manter os estudos; - Dificuldades nas relações com professores das escolas.
Consequências	36	<ul style="list-style-type: none"> - Cansaço físico e mental; - Dificuldades conciliar dupla função (estudo e trabalho); - Dificuldades em conciliar vida acadêmica/profissional X vida privada.
Estratégias	43	23 sujeitos encontram soluções para os problemas por meio de estratégias adequadas. <ul style="list-style-type: none"> - Buscam apoio dos professores orientadores; - Procuram se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas; - Desenvolvimento do diálogo.
		20 Não encontraram soluções frente às adversidades.

Fonte: Os autores (2014)

Diante dessas respostas é notório as necessidades dos professores iniciantes, principalmente após a Pandemia da Covid-19, pois os alunos parecem que desaprenderam a ficar em sala de aula por no mínimo quatro horas. A luta dos professores é diária e é do tipo financeira, social, material e mental.

André (2018) fez um estudo para analisar o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de três programas de iniciação à docência: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo/Guarulhos. A metodologia envolveu a realização de uma *survey* com 1.237 egressos provenientes de 18 instituições de

ensino superior das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Alguns resultados encontrados vêm em desconformidade com os estudos apresentados até aqui. No quesito referente a ter reconhecimento e receber apoio dos colegas, da equipe gestora, dos próprios familiares e amigos e dos pais de alunos, a concordância em geral foi acima de 80%, exceto quanto ao apoio dos pais de alunos (68,2%), que ainda assim foi bastante alta. Quanto ao ambiente de trabalho, os dados também foram surpreendentes: apenas o quesito que indagava se havia resistência da escola para diferentes práticas pedagógicas recebeu concordância média (47%), os demais dados revelaram que na opinião dos egressos a escola tinha um clima agradável (83%), que era possível discutir a prática com colegas (81%) e que havia acompanhamento da equipe pedagógica (69,4%). Mas isso pode ser explicado por estarem na fase de entrada ou tateamento segundo Huberman (2013) que afirma que “este período se caracteriza também como de descoberta e entusiasmo do professor pela responsabilidade que o exercício da docência lhe confere e confia”.

No quesito gestão de sala de aula, os dados mostraram experiências positivas dos egressos no contato com alunos (86%) e na gestão de sala de aula (86%). Outro dado que não condiz com os resultados debatidos aqui. Os egressos concordaram com a afirmação de que tiveram dificuldade para lidar com a indisciplina dos alunos (52%), fato que é destacado na maioria das pesquisas. Quanto à concordância de 38% dos egressos de que receberam as turmas mais difíceis da escola. Isso é visível na maioria das lotações, pois os professores mais antigos são lotados nas escolas com maior estrutura e bem localizada. As escolas que sobram ficam com os professores iniciantes e/ou com professores substitutos.

Quanto a outras condições de trabalho, a maioria registrou que estava satisfeita com a carga de trabalho (64,5%), embora quase a metade dos respondentes tenha discordado da afirmação de que o número de alunos por sala era adequado (45,8%) e declarou-se pouco satisfeita com os salários (40%). A quantidade de alunos por sala gera inúmeros problemas, e o principal é a indisciplina, relatada por diversos estudos debatidos aqui. A Conferência Nacional de Educação (Conae), ocorrida no início de 2010, aprovou as seguintes quantidades máximas de aluno por turma: 15 para a Educação Infantil; 20 para o Ensino Fundamental; 25 para o Ensino Médio (NOVA ESCOLA, 2010). A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 4731/12, do Senado, que fixa em 25 o máximo de alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental e em 35 nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021). Tanto um como o outro estão bem longe da realidade brasileira, que possuem sala até com 50 alunos ou mais. O pior é que não tem a quem recorrer. Dever-se-ia recorrer ao Ministério Público, mas a única ação que este órgão faz é enviar mais alunos com matrícula obrigatória sem nem solicitar a direção da escola sobre o quantitativo de alunos por sala.

Já com relação ao baixo salário, Hoyle (1987) citado por Nóvoa (1999) relaciona alguns motivos para esse fenômeno em comparação as outras profissões:

- 1) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa.
- 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário;
- 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado.
- 4) A qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio

para os professores dos ensinos infantis e primários. 5) O status dos clientes.
6) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

Diante de tantos relatos com relação à profissão docente, ficou evidente a necessidade de uma formação mais próxima do chão da escola, que prepare o professor para fazer o diferencial na sala de aula. Que leve os conhecimentos prévios do aluno em consideração, que não chegue na sala de aula apenas para transmitir o conteúdo para em seguida ser “cuspidor” na prova. O professor do século XXI precisa ser capaz de refletir e analisar a sua prática para não adoecer mentalmente. Deve ser um animador de aprendizagem e não um doador de conhecimento sem nenhuma ligação com o cotidiano e contexto social do aluno.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência**. Revista Brasileira de Educação [online]. v. 23, 2018.
- ANTUNES, Celso (1998). **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09/07/2022.
- CABRAL, Carmen L. de O.; COSTA, Maria L. da; SILVA, Rosimeyre V. da. **A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa (Org)**. Teresina: EDUFPI, 2018.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS [internet]. **Comissão aprova projeto que limita o número de alunos em sala de aula**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/818991-comissao-aprova-projeto-que-limita-o-numero-de-alunos-em-sala-de-aula/>. Acessado em: 09. jul. 2022.

- CARNEIRO, Stania Nagila Vasconcelos; SILVA, Elisangela André da. **O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia**. *Educ. rev.* vol.36 [online], 2020.
- DA SILVA RIGO, J. & HERNECK, H. R. **Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola**. *Linguagens, Educação E Sociedade*, (38), 30-50, 2018.
- FIorentini, D; CRECCI, V. **Desenvolvimento Profissional docente: Um Termo Guarda Chuva ou um novo sentido à formação?** Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan/jun. 2013.
- FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, PT: Porto, 2009.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, p. 139-146 e 171- 182, 1999.
- GARIGLIO, J. A. **Singularidades da inserção profissional de professores de educação física iniciantes**. *Movimento, [S. L.]*, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, 2017.
- GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas**. *Educação: Teoria e Prática*, v. 27, n. 55, p. 308-326, 19 nov. 2017.
- HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e práticas pedagógicas**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. [Professional Life Cycle of Teachers]. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores [Teachers Lives]* (2nd ed., pp. 31-61). Porto: Porto, 2013.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu; COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Teacher Self-Efficacy and Its Sources In Physical Education Teaching Training Experiences**. *J. Phys. Educ.* [online], vol.31, 2020.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia

Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2010.

MANARA, A. S. **Teacher training and technologies in times of remote teaching: Necessary changes**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e5010917663, 2021.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 722, jan./abr., 2009.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. **Identidade Docente: Percepções de Professores de Biologia Iniciais**. Ens. Belo Horizonte: Pesqui. Educ. Ciênc. Vol. 22 [online], 2020.

MENDES, Raul F. M. M.; SANTOS, Jefferson N. dos; LIMA, Maria Divina F.; MAZZONETTO, Clenio V. **Diagnóstico das aulas remotas na educação básica em tempos de pandemia**. In. MORAES, Thiago, P. B. de. COVID-19 no Brasil e no Mundo: Impactos políticos, sociais e econômicos. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021, 142 p.

MORAIS, Joelson de Sousa; Bragança, Inês Ferreira de Souza. **As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 190-202, jan./mar. 2020.

NOVA ESCOLA [internet]. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/552/existe-uma-lei-que-determina-o-numero-maximo-de-alunos-por-turma-a-escola-e-punida-se-ultrapassar-o-limite>. Acessado em: 09 jul. 2022.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLFOS, Raimundo; ZAKARYAN, Diana; ESTRELLA, Soledad; MORALES, Sergio. **Vínculos y Brechas entre el Conocimiento Teórico y el Conocimiento Práctico Perceptual de una Futura Profesora en la Enseñanza de la Multiplicación de Expresiones Algebraicas**. vol.33, n.64 [online]. 2019.

OLIVEIRA, Wellington Piveta; KATO, Lilian Akemi. **A Modelagem Matemática no contexto do estágio supervisionado segundo as compreensões de futuros professores.** Bauru: Ciênc. educ. [online], vol.25, n.3, 2019.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Necessidades formativas de professores dos institutos federais e desenvolvimento profissional docente.** Revista Brasileira da Educação Profissional E Tecnológica, Natal-RN, v. 2, p. 1-18, out., 2018.

PIMENTA, Selma G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez. 1999.

ROCHA, Carlos Jose Trindade da.; MALHEIRO, João Manoel da Silva. **Narrativas identitárias em experiência de transformação e desenvolvimento profissional docente.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 986-1000, jul./set., 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. 1 ed. Porto Alegre-RS: Penso Editora, 2013.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. **Elementos de mal-estar docente na formação acadêmica e início da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento.** *Linguagens, Educação e Sociedade*, (36), 240-263, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Erivan dos Santos Ferreira

É Mestre em Ciências da Educação com área de especialização em Administração e Organização Escolar pela UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA/ Braga/PORTUGAL (2019). Licenciado em Pedagogia pela FACULDADE INTEGRADA DO BRASIL (2010); Especialista em Docência do Ensino Superior pela FACULDADE LABORA (2018); Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência do Ensino Superior pelo INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLOS-IESM (2015), foi Professor substituto da UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (2018-2020); Professor convidado da UNIVERSIDADE DO MINHO/Braga/PORTUGAL; Atualmente é Professor da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ/PARFOR, e Professor dos anos iniciais da REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PIAUÍ, na ESCOLA MUNICIPAL SANTA FÉ; membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas-NUPEFORDEPE e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana-NEPSH do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGed/UFPI, Núcleo de Estudo do Pensamento Socialista (NEPS-UFMA/UFPB); Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Docente do Ensino Superior e na Educação básica do 1 ao 5 ano, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, saúde ocupacional, Sindicalismo, conscientização e ética, profissão, cultura, conflito nas escolas, medidas interventivas. E-mail: erivandhonis@hotmail.com; s. <https://orcid.org/0000-0002-8857-5890>. Ciência ID DC1F-DA11-6D04. Dissertação: <http://hdl.handle.net/10400.14/27351>

Maria Divina Ferreira Lima

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação

Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE). Ministra as seguintes disciplinas na Graduação: Didática Geral. E na Pós-Graduação em educação: Prática Pedagógica; Pesquisa em Educação e Teorias Educacionais. E-mail: lima.divina2@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4552-6802>.

Eduardo Duque

Doutor em Sociologia pela Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Complutense de Madrid (2008), Mestre em Filosofia pela Universidade do Minho (2002) e Licenciado em Teologia pela Faculdade de Teologia da UCP-Braga (1999). É Professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da UCP e membro integrado do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, onde integra o grupo de “Estudos Culturais” do CECS-UMinho e membro colaborador do Lab2PT-UMinho. As áreas de investigação e atuação têm incidido sobre 1) gerações, trajetórias sociais e percursos de vida; 2) análise do impacto do desenvolvimento social nos valores contemporâneos, particularmente, nos valores religiosos; 3) análise do tempo social e temporalidades. A par da docência universitária, tem integrado vários projetos de investigação nacional e internacional. O seu último livro, editado em 2021, como organizador, intitula-se "Diferentes abordagens do envelhecimento". E o penúltimo, em coautoria, intitula-se “Las transformaciones de la educación. De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual”. Foi editado em 2019, pela Dykinson, em Madrid. Foi distinguido com o Prémio Extraordinário da Universidade Complutense de Madrid. eduardoduque@ucp.pt

Sandra da Conceição Cunha

Mestre em Educação (UFPI/2019). Especialista em Gestão Escolar com habilitação em Supervisão de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Formação de Professores de Ciências (GRUPEC/UFPI). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí e coordenadora do Núcleo de Atendimento de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) - campus Piri-piri, experiência na área de Educação. Atuou como docente no curso de especialização em Docência da Educação Básica (IFPI). É membro do Colegiado do Curso de Bacharel em Administração (IFPI). Foi docente na rede municipal em Teresina (Piauí) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Atualmente também é professora na rede municipal de Educação da cidade de Piri-piri, atuando no Ensino Fundamental.

Aline Barros Girão

Possui Especialização em História do Brasil, pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (2005), graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (2002), graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Programus (2018). É professora da Rede Estadual de Ensino do Piauí no componente curricular de História na Unidade Escolar Pedro Mendes Pessoa, Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Beneditinos -PI, Coordenadora Local do Programa de Formação de Professores (PARFOR UESPI), no município de Beneditinos -PI, Supervisora Estadual no município de Beneditinos. Pesquisadora na área de Formação de professores e membro dos grupos de pesquisa de Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPERFORDEP) pela UFPI, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas da Educação (NUPPEGE) também pela UFPI e membro do grupo de pesquisa Gestão de Saberes docentes (GPESD) da UESPI. Atualmente pesquisa sobre a formação docente e narrativas pedagógicas relacionadas aos coordenadores pedagógicos. E-mail: aline80barros@gmail.com

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Bolsista PNPd/CAPES. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) com período sanduíche (em ambas as formações) pela Universidade La Salle México (ULSA). Coordenador do Grupo de Estudos sobre Docência Universitária em Educação Matemática (GEDUEM). Mor de Comando da Banda Musical Morada do Vale (BMMV/Gravataí-RS). Professor Substituto EBTt dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/Cap/UFRN). E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9086-669X>

Júlio Laissonne Maquissene

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Piauí/UFPI/PPGED, cuja linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Piauí/ UFPI/ PPGED. Graduado em Ciências da

Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), em (2012). Possui Bacharelato em Ciências da Educação, pelo Instituto Superior e Tecnologia, (One word University), Maputo-Moçambique (2010). Trabalhou como Coordenador para a capacitação dos Formadores de Professores no Instituto de Formação de Professores Chibata- Vanduzi e na Escola de Professores do Futuro Chimoio- ADPP/Moçambique (IFP e ADPP) em (2002, 2003 e 2004), assim como Coordenador para área de Investigação Científica, nos Cursos de Gestão de Recursos Humanos, Administração Pública e Gestão Ambiental no Instituto Superior Mutasa- Unidade Orgânica de Chimoio, em (2015 e 2016). Tem experiências na área de Educação, no Departamentos de Ciências de Educação, para as Práticas Pedagógicas e Oficinas Pedagógicas. Atualmente como professor Universitário, no Instituto Superior Mutasa- Unidade Orgânica de Chimoio-Moçambique. laymaquissene@gmail.com

Lauanda Soares Grangeiro

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI. Possui graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA (2010) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2016). Também é especialista em Docência do Ensino Superior pela UFPI (2019). É membro do núcleo de pesquisa NUPEFORDEPE da UFPI. Foi bolsista da AFIRSE Brasil no período de (2016 a 2017). Tem experiência na área da Educação com pesquisas voltadas aos seguintes temas: Leitura e formação de professores, práticas pedagógicas e prática docente. Tem experiência profissional na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Email: lauandagrangoiro@ufpi.edu.br; lauanda_soares21@hotmail.com

Gilmar Alves da Silva

Formação acadêmica/titulação: Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em magistério. Universidade Estadual do Piauí, UESPI, Teresina-PI / Brasil, mestrando em educação pela Universidade Federal do Piauí - 2022 – UFPI/PPGED. Em 1999. 2014 – 2015 – Especialização em Gestão e Supervisão Escolar com Docência do Ensino Superior. Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME, Coroatá, Brasil. 1994 – 2000 –Atuação profissional: 2018 – e Formador do Programa Nacional de Aprendizagem na Idade Certa – PNAIC/UFPI. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Vínculo institucional: 2016 – 2017 Vínculo: temporário, Professor substituto da área de educação, com disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas. 2014 – 2017 –

Orientador de estudos Programa de formação Continuada – PNAIC – SEMEC. 2008 – 2017 – atualmente – Coordenador pedagógico – SEMEC – Secretaria Municipal de educação Vínculo Institucional: Efetivo Coordenador pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental. Membro do NUPEFORDEPE. E-mail: silvadagil@yahoo.com.br ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5294-6004>
LATES: <http://lattes.cnpq.br/5451488697246522>

Alexandra Bezerra de Sousa Gonzaga

Graduada em Direito pela Faculdade Santo Augustinho (2011); Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Santo Augustinho (2018); Especialista em Direito Constitucional e Administrativo pela Escola Superior da Advogacia do Estado do Piauí (2021); Procuradora do Município de Juazeiro do Norte – CE (2021).
Alexandrabezerra.adv@hotmail.com

Maria do Socorro Resende Borges

Mestre em Educação pela Universidade Americana – Paraguai. Convalidada pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Licenciada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Especialista em Supervisão Escolar Pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Montenegro. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Montenegro. Especialista em Psicologia em Educação pela UEMA. E-mail socorroresende89@gmail.com

Mailde Alves De Sousa

Especialista em Educação – Ensino, Universidade Federal do Piauí (UFPI). É Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Do Maranhão (UEMA), campus Timon. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação - GEP/PPGE - UEMA e do Núcleo de Pesquisa em Educação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE -UFPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-003-3725-2060>.

Maria de Lourdes Cerqueira de Almeida

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí/UFPI/PPGED; Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí/UFPI/PPGED (2021); Graduada em

Matemática pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (1994); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Multiplos-IESM (2009); Especialista em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2000); Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2004); Possui experiência na área da Educação Básica e no Ensino Superior; atuando na Docência, quanto na supervisão escolar; Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE; Atualmente trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Piauí-SEDUC-PI; lourdelmardj@gmail.com

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2005). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Piauí - UFPI e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFPI. Tem experiência na área de Educação, na Educação Básica e no Ensino Superior, na docência, pesquisa, extensão e gestão. Estuda principalmente os seguintes temas: Formação de professores e práticas da docência, gestão educacional e avaliação Educacional e da aprendizagem . CV: <http://lattes.cnpq.br/5222974006423062> ; <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756> ; josaniaportela@ufpi.edu.br.

Roberta Karoline Azevedo Moreira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí – UFPI; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI; tem experiência na área de Didática, Prática pedagógica e Educação Matemática. robertakaroline@gmail.com

Joselma Ferreira Lima e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB. Especialista em PROEJA pelo Instituto Federal do Piauí, IFPI. Especialista em Psicologia Aplicada à Educação pela Universidade Regional do Cariri, URCA. Licenciada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri, URCA.

Licenciada em Ciências da Religião pela Faculdade Integrada de Teologia Viva, FATEV. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, IFPI, Campus Piripiri. É integrante dos grupos de Pesquisas: Matemática e Ensino (MAES) da UECE e o Núcleo de Pesquisas em Têxteis, Vestuário e Moda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí/ Campus Piripiri (NEPMODA). E-mail: joselmalavor@ifpi.edu.br

Lindalva Gomes da Silva

Especialista em Docência do Ensino Superior-IFPI. Especialista em Educação Infantil: Infância e Instituição Escolar – UESPI. Licenciada em Pedagogia- UESPI. Professora da Rede pública Municipal de Piripiri-PI. Professora do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN. E-mail: lindagomes2710@gmail.com

José Gomes Santana

Licenciado em Computação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: josegomessantanapi@gmail.com

Francisco Renato Lima

Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, atua como Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Professor Formador no curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

Keylla Maria de Sá Urtiga Aita

Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adjunta III da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotada no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI) e, atualmente ocupa o cargo de Coordenadora de Pesquisa e Inovação (PROPESQI/UFPI). E-mail: keyllaurtiga@ufpi.edu.br

Aline Montenegro Leal Silva

Mestra e Doutoranda em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, atua como Professora Auxiliar (substituta) na Universidade

Estadual do Piauí (UESPI) e Professora Formadora no curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: alineleal@ufpi.edu.br

Maiara Luisa Mendes Alves

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

Diana Pereira de Aquino

Possui especialização em Psicopedagogia Institucional, clínica e na Saúde, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA (2017) Tem graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia: Administração e Supervisão escolar pela Universidade Estadual do Piauí (2007). Atualmente é Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de ensino do Município de Teresina-PI, lotada no CMEI ALDA MARIA DE ALMÊNDRA FREITAS CASTELO BRANCO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Atuando desde 2007 nesta etapa de Ensino na função de Coordenadora Pedagógica. Faz parte do Núcleo de estudos e Pesquisa em Educação, Formação docente, ensino e Práticas Educativas (NUPERFODEPE). Possui Curso de Extensão pela UFPI (2021) sobre Pesquisa Educacional e a Escrita Acadêmica: Foco nos artigos Científicos e Curso de extensão pela UESPI (2020) Conversando sobre educação: Olhares plurais. È mestranda em educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Charle Ferreira Paz

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – (UEMA). Especialista em Educação à Distância pela Universidade Estadual do Piauí - (UESPI). Licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Piauí – (UESPI). Tem experiência na área de educação em escolas públicas e particulares do Piauí, atuando como docente há mais de 11 anos. Atualmente é professor do Instituto Federal do Piauí – IFPI. Áreas de interesse: Ensino de mail: pazcharle4@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1894-6438>

Maria Daciene da Silva Cardoso

É licenciada em pedagogia pela FACULDADE DO MÉDIO PARNAÍBA-FAMEP (2020); licenciada em Educação do Campo/ Ciências da Natureza pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI (2022); foi professora substituta da Secretaria Municipal de Educação de Aroazes -PI. Atualmente é professora celetista, na Unidade Escolar Manoel Portela de Carvalho e Unidade Escolar Municipal Vereador Osório Ferreira do Valle. Tem experiência na educação básica nos anos iniciais 1 a 5 ano com multisseriado, e 6 ao 8 ano atuando na disciplina de ciências, na Educação de Jovens e Adultos-EJA. E-mail: daciene@outlook.com.br

Luzenir Medeiros Bezerra

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UEMA), graduada em Pedagogia (UEMA) e Letras (UNINTER). Atua como Coordenadora Pedagógica pela rede municipal de ensino de Teresina - PI e Professora de Língua Portuguesa em Caxias – MA.

Rosanne Pereira de Sousa Correia

(n. Teresina -PI/Brasil, 1982) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, (2018); Especialista em Educação à Distância - UESPI/NEAD; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade ISEPRO e Especialista em Gestão e Supervisão de Sistemas Empresariais e Educacionais com habilitação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Ceará - UVA. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI (2007). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia – NUPPEd (2012) e Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE (2019). Participa de eventos científicos da especialidade no Brasil. Orientou trabalhos acadêmicos nas modalidades de graduação e pós-graduação. Atualmente é Professora substituta da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (2022), Profa. substituta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2022) e Funcionária Efetiva, ocupando o cargo de Pedagoga em Escola Municipal. Exerceu o cargo de Coordenadora de Tutoria dos Cursos de Especialização da UESPI/NEAD, Profª do Instituto Superior de Educação Programus - ISEPRO e Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação (inicial e continuada) de professores, Avaliação da Aprendizagem,

Psicologia, Alfabetização e Letramento, Educação de Jovens e Adultos, Uso das Tecnologias - TIC's. rosannecorreia@hotmail.com

Ana Amélia Amorim Carvalho

Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Portugal. Doutorada em Educação, na área de Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho; Mestre em “Education and the Mass Media” na Universidade de Manchester, no Reino Unido, e Licenciada em Ensino de Português e de Francês na Universidade do Minho. Tem desenvolvido investigação na área da formação de professores e, mais recentemente, no ensino superior. Tem coordenado vários projetos financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e participado em projetos europeus. Tem publicado em revistas internacionais e nacionais e organizado vários livros. É membro integrado do Centro de Investigação em Estudos Integrados, na Universidade de Coimbra. Leciona temáticas sobre Comunicação, Formação online, Usabilidade, Jogos e Aprendizagem, Gamificação e sobre Avaliação de recursos educativos digitais, entre outras. Coordena o Laboratório de Tecnologia Educativa (LabTE) na Universidade de Coimbra, organizando vários eventos, como o congresso internacional sobre Jogos e Mobile Learning, dinamizando formação e realizando investigação, sendo o último estudo sobre Avaliação Online durante o confinamento.

Raul Ferreira de Miranda Mendes

Doutorando em Educação e Mestre em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Docência Superior pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Graduado em Biologia também pela UESPI. Professor do Ensino Fundamental e Médio desde 2009. Atualmente sou Diretor Titular em uma escola municipal na cidade de Timon-Ma. Fui bolsista ITI A vinculado ao CNPq e bolsista DTI vinculado a Fundação de Apoio à Universidade Federal de Viçosa e à Embrapa Meio-Norte, atuando no Laboratório de Biologia Molecular e Biotecnologia. Vencedor de cinco prêmios estaduais e municipais na área da educação no Estado do Maranhão. Participo do grupo de pesquisa NUPEFORDEPE (Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas) vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino / CCE. Email: raul-mendes@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6914-9012>

Ramon Ferreira de Miranda Mendes

Graduado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí. Professor do Ensino Fundamental e Média desde 2018. Email: ramonfm.mendes@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0375-090X>.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org