



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

PESSOAL: RELATÓRIO INDIVIDUAL DE TRABALHO DOCENTE Nº 283

(Preencher conforme a norma prevista na Resolução Complementar CONSEPE/UNILAB Nº 2, de 16 de julho de 2021)

Docente: Luma Nogueira de Andrade	Nº SIAPE 2076669
--	-----------------------------

GRUPO I: ATIVIDADES DE ENSINO

1. ENSINO DE GRADUAÇÃO

Código	Disciplina (não incluir as disciplinas de orientação de monografia)	Horas semanais	Subtotal (x2)
COOCP0047	Estágio em Gestão Educacional nos Países da Integração	7	20
COOCP0010	Educação, Gênero e Sexualidade nos Países da Integração	3	

2. ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E LATO SENSU

Código	Disciplina	Horas semanais	Subtotal (x2)

--	--	--

3. ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE ENSINO (PIBID, PET, Monitoria e Pulsar)

Tipo *	Programa	Nome do orientando (caso se aplique)	Horas semanais	Subtotal

*T - tutoria; C - coordenação; O - orientação

GRUPO II: ATIVIDADES DE PESQUISA

4. ORIENTAÇÃO (Monografias)

Situação *	Nome do Orientando	Horas semanais	Subtotal

*A - em andamento; C - concluído; D - paralisado; E - cancelado

5. ORIENTAÇÃO (Dissertações e Teses)

Nível *	Tipo **	Situação ***	Nome do orientando e do programa	Horas semanais	Subtotal

*O - orientador; C - coorientador

**S - stricto sensu; L - lato sensu

***A - em andamento; C - concluído; D - paralisado; E - cancelado

6. ORIENTAÇÃO (Iniciação científica ou tecnológica)

Tipo *	Situação **	Nome do orientando	Horas semanais	Subtotal

*IC - iniciação científica; IT - iniciação tecnológica;

**A - em andamento; C - concluído; D - paralisado; E - cancelado

7. PROGRAMAS E PROJETOS DE PESQUISA

Tipo *	Data de Aprovação	Título	Horas semanais	Subtotal

*CD - coordenador; CL - colaborador

GRUPO III: ATIVIDADES DE EXTENSÃO

8. PROGRAMAS E PROJETOS DE EXTENSÃO

Tipo *	Data de Aprovação	Título	Horas semanais	Subtotal

*CD - coordenador; CL - colaborador

GRUPO IV: FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS, ASSESSORIA E COMISSÕES

9. ADMINISTRAÇÃO E ASSESSORIA SUPERIOR

Nº da Portaria	Data	Cargo ou função	Horas semanais	Subtotal
PORTARIA REITORIA/UNILAB Nº 289.	22 DE AGOSTO DE 2022	DIRETORA DO INSTITUTO DE HUMANIDADES	20	20

GRUPO V: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, CULTURAL E INOVAÇÃO**10. LIVROS E ARTIGOS PUBLICADOS**

Tipo*	Título	Pontuação

* Li - Livro; A1 - Artigo A1-B1; A2 - Artigo B2-B5

11. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

Tipo*	Título	Pontuação

* EL – Apresentação em Evento local; ER - Apresentação em Evento Regional; EN – Apresentação em Evento Nacional; EI – Apresentação em Evento Internacional; PA – Palestra;

12. PRODUÇÃO CULTURAL

Descrição	Título	Pontuação

13. INOVAÇÃO

Descrição	Título	Pontuação	
CARGA HORÁRIA SEMANAL TOTAL:		40	horas



Documento assinado eletronicamente por **LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE, DIRETOR(A) DE INSTITUTO**, em 21/07/2023, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unilab.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0730020** e o código CRC **90C6C75B**.

EMITIDO EM 21/07/2023 09:45

DECLARAÇÃO DE DISCIPLINAS MINISTRADAS

Declaramos para os devidos fins que a Docente LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE, Matrícula SIAPE de número 2076669, ministrou nesta instituição os seguintes componentes curriculares, em seus respectivos períodos letivos:

2013.3	Nível
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I - 40h	GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II - 40h	GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II - 40h	GRADUAÇÃO
2014.1	Nível
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II - 40h	GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II - 40h	GRADUAÇÃO
TCC I - 220h	GRADUAÇÃO
TCC I - 220h	GRADUAÇÃO
2014.2	Nível
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I - 40h	GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - 40h	GRADUAÇÃO
TCC II - 220h	GRADUAÇÃO
2014.3	Nível
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II - 40h	GRADUAÇÃO
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 40h	GRADUAÇÃO
2014.4	Nível
DIREITOS HUMANOS E SEXUALIDADES NA CONTEMPORANEIDADE - 16h	GRADUAÇÃO
2015.1	Nível
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - 40h	GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 40h	GRADUAÇÃO
2015.2	Nível
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 40h	GRADUAÇÃO
GESTÃO DA ESCOLA E DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - 40h	GRADUAÇÃO
2015.3	Nível
FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 40h	GRADUAÇÃO
GESTÃO DA ESCOLA E DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - 40h	GRADUAÇÃO
2016.1	Nível
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 40h	GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
2016.2	Nível
FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	GRADUAÇÃO
2017.1	Nível
A POLÍTICA EDUCACIONAL - 45h	PÓS-GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM DOCÊNCIA - 45h	PÓS-GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
SEMINÁRIOS EM SOCIOBIODIVERSIDADE E TECNOLOGIAS SUSTENTÁVEIS - 15h	PÓS-GRADUAÇÃO
2017.2	Nível
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
2018.1	Nível
A POLÍTICA EDUCACIONAL - 22h	PÓS-GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM DOCÊNCIA - 45h	PÓS-GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
SEMINÁRIOS EM SOCIOBIODIVERSIDADE E TECNOLOGIAS SUSTENTÁVEIS - 15h	PÓS-GRADUAÇÃO
2018.2	Nível

ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	GRADUAÇÃO
2019.1	Nível
ESTÁGIO EM DOCÊNCIA - 45h	PÓS-GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
SEMINÁRIOS EM SOCIOBIODIVERSIDADE E TECNOLOGIAS SUSTENTÁVEIS - 15h	PÓS-GRADUAÇÃO
SOCIEDADES, DIFERENÇAS E DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS LUSÓFONOS - 60h	GRADUAÇÃO
2019.2	Nível
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA - 60h	PÓS-GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
SOCIEDADES, DIFERENÇAS E DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS LUSÓFONOS - 60h	GRADUAÇÃO
2020.2	Nível
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 30h	GRADUAÇÃO
SOCIEDADES, DIFERENÇAS E DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS LUSÓFONOS - 30h	GRADUAÇÃO
2021.1	Nível
DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE - 30h	PÓS-GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
2021.2	Nível
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	GRADUAÇÃO
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA - 60h	PÓS-GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
2022.1	Nível
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO
2022.2	Nível
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	GRADUAÇÃO
ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 105h	GRADUAÇÃO

Redenção, 21 de Julho de 2023

Código de Verificação:
a8e0b4ab6c

Para verificar a autenticidade deste documento acesse http://sigaa.unilab.edu.br/sigaa/public/autenticidade/tipo_documento.jsf, informando a Matrícula do SIAPE , data de emissão do documento e o código de verificação.

SIGAA | Diretoria de Tecnologia da Informação - - | Copyright © 2006-2023 - UNILAB - sigaa3.sigaa3

DESPACHOS DE 23 DE AGOSTO DE 2022

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, pela Portaria MEC n. 188, de 06/03/1995, publicada no Diário Oficial de 08/03/1995, AUTORIZA o Afastamento do País do(s) seguinte(s) servidor(es):

MARLOVE FATIMA BRIAO MUNIZ, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR do DEPARTAMENTO DE DEFESA FITOSSANITÁRIA, de 07 de Outubro de 2022 à 23 de Outubro de 2022, para realizar Afastamento Eventual para viagem a trabalho na instituição Instituto Politécnico de Setúbal, em Setúbal/Portugal com ônus para CAPES(Diárias) 07/10/2022 - 23/10/2022; com ônus para CAPES (Passagens) 07/10/2022 - 23/10/2022; (Processo Nº 23081.088182/2022-07).

RAFAEL FELIN NEVES, Administrador do COORDENADORIA DE EMPREENDEDORISMO, de 05 de Agosto de 2022 à 05 de Agosto de 2022, para realizar Afastamento Eventual para viagem a trabalho na instituição ITR UTEC Norte Universidad Tecnológica, em Rivera/Uruguai com ônus para FATEC (Diárias) 05/08/2022 - 05/08/2022; (Processo Nº 23081.080604/2022-98).

ANDERSON CARDOZO PAIM, Administrador do NÚCLEO DE GESTÃO DE INCUBADORAS TECNOLÓGICAS, de 05 de Agosto de 2022 à 05 de Agosto de 2022, para realizar Afastamento Eventual para viagem a trabalho na instituição ITR - UTEC, em Rivera/Uruguai com ônus para FATEC (Diárias) 05/08/2022 - 05/08/2022; (Processo Nº 23081.081005/2022-91).

LUIZ CALDEIRA BRANT DE TOLENTINO NETO, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR do DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO, de 04 de Novembro de 2022 à 15 de Novembro de 2022, para realizar Afastamento Eventual para participar de atividades de pesquisa na instituição Fundació Catalana per a la Recerca i la Innovació (FCRI), em Barcelona/Espanha com ônus para CAPES (Diárias) 04/11/2022 - 15/11/2022; com ônus para CAPES(Passagens) 04/11/2022 - 15/11/2022 ; (Processo Nº 23081.087321/2022-77).

LUIS AUGUSTO EBLING FARINATTI, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR do DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, de 06 de Novembro de 2022 à 13 de Novembro de 2022, para participar, apresentando trabalho, de INDÍGENAS MISSIONEIROS NA CAPELA DE ALEGRETE: estudo a partir dos registros paroquiais (1817-1845) em Montevidéu/Uruguai Com ônus limitado (Processo Nº 23081.086741/2022-36).

MARGIANI DE PAULA FORTES, Químico do LABORATÓRIO DE ENGENHARIA E PROCESSOS QUÍMICOS, de 15 de Outubro de 2022 à 23 de Outubro de 2022, para realizar Afastamento Eventual para viagem a trabalho na instituição Universidad Nacional del Litoral, em Santa Fe/Argentina com ônus para UFSM(Passagens) 15/10/2022 - 23/10/2022; (Processo Nº 23081.087500/2022-12).

LUCIANO SCHUCH

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

PORTARIAS DE 22 DE AGOSTO DE 2022

A Vice-Reitora no exercício da Reitoria da Universidade Federal de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, resolve:

Nº 3.277 - Exonerar a servidora DENISE STRINGHINI, Matrícula SIAPE nº 2052469, da função de Coordenadora do Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia(BCT) do Campus São José dos Campos (FUC-01).

Nº 3.278 - Designar a servidora MARLI LEITE DE MORAES, Matrícula SIAPE nº 2052572, para exercer a função de Coordenadora do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Campus São José dos Campos (FUC-01).

Nº 3.280 - Reconduzir o servidor PAULO BANDIERA PAIVA, Matrícula SIAPE nº 1537048, na função de Chefe do Departamento de Informática em Saúde da Escola Paulista de Medicina do Campus São Paulo (FG-01).

RAIANE PATRICIA SEVERINO ASSUMPÇÃO

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO COM PESSOAS

PORTARIA Nº 3.274, DE 22 DE AGOSTO DE 2022

A Pró-Reitora de Gestão com Pessoas da Universidade Federal de São Paulo, no uso da competência que foi delegada pela Portaria nº 654 de 12/03/20, publicada no DOU de 13/03/20, resolve:

Declarar vacância, a partir de 16/08/2022, por posse em outro cargo inacumulável, nos termos do inciso VIII, do artigo 33, da Lei nº 8.112/90, no cargo de Enfermeiro/Área, Classe E, Nível de Capacitação II, Padrão de Vencimento 6, ocupado pela servidora MARIA CAROLINA TEIXEIRA LOPES REZENDE, Matrícula SIAPE nº 2065746 (Processo SEI nº 23089.023791/2022-32).

ELAINE DAMASCENO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

PORTARIA Nº 1.211, DE 18 DE AGOSTO DE 2022

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA, no uso de suas atribuições, em conformidade com o Decreto Presidencial de 15 de setembro de 2020, publicado no Diário Oficial da União nº 177-A, de 15 de setembro de 2020, resolve:

Designar o(a) servidor(a) ANDERSON CLEYTON BORGES CORDOVIL, matrícula SIAPE nº 3012067, ocupante do cargo de Assistente Social, para exercer a função gratificada de CHEFE DO SETOR DE APOIO ÀS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE, FG-03, DO(A) DIRETORIA DE ASSISTÊNCIA E INTEGRAÇÃO ESTUDANTIL DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS ESTUDANTIS desta Universidade, em regime de tempo integral, conforme disposto no §1º, do art. 19, da Lei nº 8.112, de 11.12.1990, a partir da data da publicação desta Portaria no Diário Oficial da União.

FRANCISCO RIBEIRO DA COSTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

PORTARIA DE PESSOAL Nº 801, DE 23 DE AGOSTO DE 2022

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO nomeado pelo Presidente da República, por meio do Decreto de 17 de junho de 2019, publicado no Diário Oficial da União de 18 de junho de 2019, no uso de suas atribuições e tendo em vista as Leis n. 8.112/90 e 11.091/05, a Portaria Interministerial n. 316/17, publicada no DOU de 19/10/2017, o Edital de Abertura nº. 46/2016, publicado no DOU de 24/08/2016, o Edital de Homologação nº. 9/2017, publicado no DOU de 19/01/2017, o Edital de Prorrogação nº 56, publicado no DOU de 14/01/2019 e Portaria nº 583, de 28/06/2022, publicada no DOU de 01/07/2022, resolve:

Art. 1º Tornar sem efeito a Portaria de Pessoal n.º 622, publicada no DOU de 06/07/2022, Seção 2, pág. 39, que nomeia KAREM CRISTINA FERRARESE, em virtude de não ter tomado posse no prazo legal, conforme determina o parágrafo 6º, do artigo 13, da Lei nº 8.112/90.

Art. 2º Esta Portaria de Pessoal entra em vigor na data de sua publicação.

LUIZ FERNANDO RESENDE DOS SANTOS ANJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

PORTARIA Nº 2.136, DE 23 DE AGOSTO DE 2022

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI, no uso de suas atribuições regimentais, resolve:

Designar ALEX JOAQUIM CHOUPIA ANDRADE SILVA - Professor do Magistério Superior, para exercer a Função Comissionada de Coordenação de Curso - FCC, como Coordenador do Curso de Engenharia de Minas do Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia/UFVJM, a partir de 24 de agosto de 2022.

JANIR ALVES SOARES

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

PORTARIA REITORIA/UNILAB Nº 289, DE 22 DE AGOSTO DE 2022

O REITOR DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, publicada no DOU de 21 de julho de 2010, e o Decreto Presidencial de 05 de maio de 2021, publicado no DOU de 06 de maio de 2021, Edição: 84, Seção 2, Página 1;

Considerando o que consta no Processo nº 23282.010608/2022-42, resolve:

Art. 1º Designar a servidora LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE, matrícula SIAPE nº 2076669, para assumir a função de Diretora do Instituto de Humanidades, código CD-03, conforme Edital IH nº 05/2022, para o quadriênio 2022-2026.

Art. 2º Esta portaria conta seus efeitos a partir de sua publicação.

ROQUE DO NASCIMENTO ALBUQUERQUE

PORTARIA REITORIA/UNILAB Nº 290, DE 22 DE AGOSTO DE 2022

O REITOR DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, publicada no DOU de 21 de julho de 2010, e o Decreto Presidencial de 05 de maio de 2021, publicado no DOU de 06 de maio de 2021, Edição: 84, Seção 2, Página 1;

Considerando o que consta no Processo nº 23282.010608/2022-42, resolve:

Art. 1º Designar o servidor PATRICIO CARNEIRO ARAUJO, matrícula SIAPE nº 2417304, para assumir a função de Vice-Diretor do Instituto de Humanidades, assumindo as atribuições da titular nos afastamentos ou impedimentos legais até o fim do mandato, conforme Edital IH nº 05/2022, para o quadriênio 2022-2026.

Art. 2º Esta portaria conta seus efeitos a partir de sua publicação.

ROQUE DO NASCIMENTO ALBUQUERQUE

PORTARIA REITORIA Nº 293, DE 23 DE AGOSTO DE 2022

O REITOR DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a lei 12.289, de 20.07.2010, publicada no DOU de 21.07.2010, tendo em vista o disposto na Decreto de 05/05/2021, publicado no DOU de 06/05/2021, Edição: 84, Seção 2, Página 1;

Considerando o que consta nos Processos nº 23282.002528/2022-13 e 23282.409429/2020-05, resolve:

Art. 1º Nomear em caráter efetivo, na forma do anexo, a candidata habilitada em concurso público, nos termos do art. 9º, inciso I e art. 10 da Lei 8.112/90, de 11 de dezembro de 1990, em conformidade com:

I - o Edital de Concurso nº 18/2019, de 28 de maio de 2019, publicado no DOU de 31 de maio de 2019, Seção 3, Páginas 319 a 322, alterado pelo Edital nº 40/2019, de 16 de setembro de 2019, publicado no DOU de 18 de setembro de 2019, Seção 3, Página 76;

II - o Edital de Homologação nº 11/2020, de 04 de setembro de 2020, publicado no DOU de 11 de setembro de 2020, Seção 3, Páginas 83, com retificação publicada no DOU em 23 março de 2022, Seção 3, Página 84; e

III - o Edital de Prorrogação nº 40/2021, de 08 de setembro de 2021, publicado no DOU de 09 de setembro de 2021, Seção 3, Página 83, com retificação publicada no DOU em 28 de janeiro de 2022, Seção 3, Página 64.

Art. 2º Em anexo a esta Portaria constam as informações de indicação do cargo, portaria/decreto/lei de redistribuição de vaga, o código e o regime de trabalho semanal para exercer o cargo correspondente, com exercício no Ceará, constante no plano de carreira dos cargos Técnico-Administrativos em Educação de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, publicada no DOU de 13 de janeiro de 2005.

Art. 3º A posse ocorrerá, improrrogavelmente, no prazo de 30 (trinta) dias, nos termos do art. 13, § 1º, da Lei 8.112/90.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ROQUE DO NASCIMENTO ALBUQUERQUE

ANEXO

Cargo: ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO (Classe D, Padrão I, Nível 101).

Nome	Portaria de Redistribuição das Vagas	Código de Vaga	Carga Horária
CÂNDIDA VILBERTA ALVES SILVA	Portaria de Nº 566 do MEC, de 25.06.2013, publicada no DOU de 26.06.2013	906019	40 horas



PORTAL DO DOCENTE > GERENCIAR ORIENTAÇÕES ACADÊMICAS

- Visualizar Histórico
- Emitir Atestado de Matrícula
- Enviar E-mail
- Visualizar Orientações Dadas
- Integralizações do Currículo

LISTA DE ORIENTAÇÕES ACADÊMICAS (1)

Status do Discente	Discente	E-mail	Início da Orientação	
GRADUAÇÃO				
ATIVO	2020203677 - JAMIE KALIL SOUSA MIRANDA	jamiekalil@aluno.unilab.edu.br	20/04/2022	
LISTA DE E-MAIL DO GRUPO DE ORIENTANDOS				
jamiekalil@aluno.unilab.edu.br				
ÚLTIMAS MENSAGENS ENVIADAS				Listar Todas
Nenhuma mensagem encontrada.				

Portal do Docente

PORTAL DO DOCENTE > ORIENTAÇÕES DE PÓS-GRADUAÇÃO

- : Detalhes do Discente
- : Visualizar Histórico Dadas
- : Visualizar Orientações
- : Solicitar Banca
- : Revisar Tese/Dissertação

LISTA DE ORIENTANDOS

Status do Discente	Discente	
MESTRADO		
ATIVO	2022205895 - CÍNTIA SILVA SALAZAR GUIMARÃES	
ATIVO	2022205957 - FRANCISCO LINDOMAR DE LIMA SILVA	
ATIVO	2021201499 - GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO	

LISTA DE CO-ORIENTANDOS

Discente

[Portal do Docente](#)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
 Avenida da Abolição, 3, Campus da Liberdade - Bairro Centro, Redenção/CE, CEP 62790-000
 Telefone: - <http://www.unilab.edu.br/>

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de provas relativas à distribuição da carga horária de atividades desenvolvidas pelos integrantes da Carreira do Magistério Superior da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), de acordo com as orientações da Resolução Complementar CONSEPE/UNILAB Nº 2, de 16 de julho de 2021, que os docentes abaixo relacionados integram o Programa Residência Pedagógica (RP).

De acordo com o Art. 10 da referida resolução, a participação no RP é contabilizada na carga horária de atividades de ensino. Ainda, de acordo com o item 1.3.4 do Anexo I, da referida resolução, a participação no RP é contada até o limite de 6h, sendo 1 hora para cada 2 orientandos ou fração.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA			
Instituto / Estado	Subprojeto	Docentes Orientadores	Total de Orientandos/as
ICEN / Ce	Biologia	Victor Emanuel Pessoa Martins	07
		Jobber Fernando Sobkzac	08
	Física	Aurélio Wildson Teixeira de Noronha	15
IH / Ce	História	Roberto Kennedy Gomes Franco	15
	Pedagogia	Luma Nogueira de Andrade	08
		Joana D'Arc de Souza Lima	07
	Sociologia	Joana Elisa Röwer	15
ILL / Ce	Letras – L. Port	Camila Maria Marques Peixoto	16
	Letras – L. Ingl.	Claudia Regina Rodrigues Calado	16
IHL / Ba	História	Idalina Maria Almeida De Freitas	15
	Letras – L. Port	Carlos Heric Silva Oliveira	15
	Pedagogia	Ana Rita De Cassia Santos Barbosa	09
		Carla Verônica Albuquerque Almeida	09

	Sociologia	Jucélia Bispo dos Santos	17
Coordenação Institucional		Elisangela André da Silva Costa	14

Redenção, 20 de julho de 2023.

PROF^ª. DR^ª. MARIA LEIDIANE TAVARES FREITAS

Coordenadora de Ensino de Graduação e Seleção - COEGS/PROGRAD



Documento assinado eletronicamente por **MARIA LEIDIANE TAVARES FREITAS, COORDENADOR(A)**, em 20/07/2023, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).





A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unilab.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0729648** e o código CRC **AB8C1CE6**.

PORTAL DO DOCENTE > DECLARAÇÃO DE COORDENAÇÃO DE PROJETOS

 **Emitir Declaração**

PROJETOS ENCONTRADOS (2)

Ano	Título	Status	
2022	PESSOAS TRANS NA UNILAB	EM EXECUÇÃO	
2016	Pessoas trans no sistema prisional do Estado do Ceará.	FINALIZADO	



[Portal do Docente](#)

PORTAL DO DOCENTE > DOCUMENTOS AUTENTICADOS DE EXTENSÃO**Atenção:**



Os documentos só poderão ser emitidos para Membros da Equipe ativos.
Os Certificados só serão liberados quando a participação do membro da equipe na ação for finalizada.
As Declarações poderão ser emitidas a qualquer tempo para os membros ativos da ação de extensão.
Nos casos de participação como Discente de Extensão os Certificados só serão liberados quando o discente enviar o Relatório Final.

 **Visualizar**  **Emitir Declaração**  **Emitir Certificado**



LISTA DE PARTICIPAÇÕES COMO MEMBRO DE EQUIPE ORGANIZADORA DAS AÇÕES DE EXTENSÃO**2023 - TRANS*FORMANDO**

Membro Projeto	Categoria Função	Início	Fim
LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE	DOCENTE ORIENTADOR (A)	01/01/2023	31/12/2023  



2022 - TRANS*FORMANDO

Membro Projeto	Categoria Função	Início	Fim
LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE	DOCENTE ORIENTADOR (A)	03/01/2022	31/12/2022  

2021 - CICLO DE ESTUDOS SOBRE ATENDIMENTO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Membro Projeto	Categoria Função	Início	Fim
LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE	DOCENTE MINISTRANTE	04/11/2021	09/12/2021  

2021 - DISSEMINAÇÃO DE SABERES À SUPERAÇÃO DA LGBTIFOBIA

Membro Projeto	Categoria Função	Início	Fim
LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE	DOCENTE ORIENTADOR (A)	25/07/2021	25/07/2022  

LISTA DE PARTICIPAÇÕES COMO PÚBLICO ALVO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO

Usuário atual não participa como público alvo de ações de extensão.

LISTA DE PARTICIPAÇÕES COMO DISCENTE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO

Usuário atual não participa ou participou como discente de ações de extensão.

Portal do Docente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA

PORTARIA ICEN UNILAB N°41/2021

Nomeia os membros do Colegiado do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE).

O DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA, de acordo com a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e no uso de suas atribuições legais que lhes confere a Portaria RT nº 505, de 06 de dezembro de 2019, e o Art. 61, inciso I, II, XI e XII, do Estatuto da Unilab, resolve:

Art. 1º Nomear os docentes e discentes abaixo designados, sob a presidência do primeiro, para integrarem o Colegiado do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE).

- I. Sinara Mota Neves de Almeida, presidente;
- II. Andréa Moura da Costa Souza, membro docente permanente do Programa;
- III. Anna Érica Ferreira Lima, membro docente permanente do Programa;
- IV. Elcimar Simão Martins, membro docente permanente do Programa;
- V. Elisangela André da Silva Costa, membro docente permanente do Programa;
- VI. Emanuel Rodrigues Almeida, membro docente permanente do Programa;
- VII. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, membro docente permanente do Programa;
- VIII. Fabiano Geraldo Barbosa, membro docente permanente do Programa;
- IX. Geranilde Costa e Silva, membro docente permanente do Programa;
- X. Igor de Moraes Paim, membro docente permanente do Programa;
- XI. Jo A-mi, membro docente permanente do Programa;
- XII. José de Sousa Breves Filho, membro docente permanente do Programa;
- XIII. Kaé Stoll Colvero Lemos, membro docente permanente do Programa;
- XIV. Lourenço Ocuni Cá, membro docente permanente do Programa;
- XV. Luma Nogueira de Andrade, membro docente permanente do Programa;
- XVI. Maria Socorro Lucena Lima, membro docente permanente do Programa;
- XVII. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, membro docente permanente do Programa;

XVIII. Simone Cesar da Silva, membro docente permanente do Programa;
XIX. Solonildo Almeida da Silva, membro docente permanente do Programa;
XX. Emanuel Andrade Leite, membro representante dos discentes do Programa;
XXI. Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório, membro representante dos discentes do Programa.

Publique-se.



Documento assinado eletronicamente por **JOBER FERNANDO SOBCZAK, DIRETOR(A) DE INSTITUTO**, em 22/09/2021, às 06:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unilab.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0336812** e o código CRC **03F19C42**.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES

PORTARIA Nº 77, de 31

de agosto de 2022-UNILAB

Altera a Portaria IH nº 84, de 08 de outubro de 2021, a qual dispõe sobre a nomeação dos membros do Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A DIRETORA DO INSTITUTO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010; a Portaria Reitoria/Unilab nº 289, de 22 de agosto de 2022; a Resolução CONSUNI Nº 23/2014; e a Resolução Complementar CONSEPE/UNILAB nº 2, de 16 de julho de 2021,

RESOLVE:

Art. 1º Nomear os membros abaixo listados, sob a presidência do primeiro, para integrarem o Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Humanidades da Unilab:

- Profa. Joana D Arc de Sousa Lima;
- Profa. Luma Nogueira de Andrade;
- Profa. Rosângela Ribeiro da Silva;
- Profa. Geranilde Costa e Silva;
- Profa. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer;
- Profa. Fátima Bertini;
- Prof. Ivan Costa Lima;

- Prof. Luis Carlos Ferreira;
- Prof. Luis Eduardo Bedoya;
- Profa. Fabíola Barrocas Tavares;
- Profa. Carolina Maria Costa Bernardo;
- Profa. Matilde Ribeiro;
- Prof. Evaldo Ribeiro Oliveira;
- Profa. Jacqueline da Silva Costa;
- Prof. Linconly Jesus Alencar Pereira;
- Prof. Joserlene Lima Pinheiro;

Representação Discente: Estelita Dinis Gomes, Antônio Wilame Ferreira da Silva Junior, Ana Cássia Alves.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.



Documento assinado eletronicamente por **LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE, DIRETOR(A) DE INSTITUTO**, em 08/09/2022, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unilab.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0530357** e o código CRC **749E10AD**.

Referência: Processo nº 23282.013869/2022-14

SEI nº 0530357

**RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO TRANS*FORMANDO:
INTRODUÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS**

Sol Alves De Lima¹
Jamie Kalil Miranda²
Luma Nogueira De Andrade³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo trazer relatos de experiência sobre a contribuição do projeto de extensão TRANS*FORMANDO o objetivo do projeto é o apoio e fortalecimento à população LGBTQIA+ através de formações, realizações de atividades em parcerias com organizações não governamentais LGBTQIA+. A procura de instituições LGBTQIA+ por apoio do referido núcleo para palestras e atividades conjuntas é constante o que potencializou a elaboração do presente trabalho. As formações a serem desenvolvidas por este projeto são construída considerando também a realidade das instituições e suas necessidades, desta forma foi realizado um levantamento para identificarmos, através da pesquisa, as instituições LGBTQIA+ do Maciço do Baturité e as temáticas necessária às formações, assim como das atividades que tais instituições consideram relevante às ações conjuntas, pois só assim será permitido compreender as reais necessidades, para posteriormente produzirmos o material necessário e deliberações sobre as ações identificadas para atuação conjunta. Foram realizadas parcerias com o Governo do Estado do Ceará, Prefeitura Municipal de Guaiúba e de Redenção-CE. Conseguimos material didático, espaços e recursos humanos da área dos cursos profissionalizantes específicos. O projeto realizou formações em direitos humanos conjuntamente com cursos profissionalizantes para a população LGBTQIA+. Executou um projeto de intervenção para os grupos LGBTQIA+ com vulnerabilidade socioeconômica residentes no município de Redenção e Guaiúba, formação em Direitos Humanos e empoderamento LGBTQIA+ por meio de aulas e oficinas com temas relacionados à comunidade LGBTQIA+ afim de facilitar o desenvolvimento de práticas de enfrentamento à discriminação de raça, gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Direitos Humanos; Empoderamento LGBTQIA+.

UNILAB, Instituto de Humanidades, Discente, solalves@aluno.unilab.edu.br¹

UNILAB, Instituto de Humanidades, Discente, jamiekalil18@gmail.com²

UNILAB, Instituto de Humanidades, Docente, luma.andrade@unilab.edu.br³

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi fruto das atividades como extensionista desenvolvida no período Letivo 2020 e 2020.1. O projeto de extensão realizou formações em direitos humanos conjuntamente com cursos profissionalizantes para a população LGBTQIA+. Executou um projeto de intervenção para os grupos LGBTQIA+ com vulnerabilidade socioeconômica residentes no município de Redenção e Acarape, formação em Direitos Humanos e empoderamento LGBTQIA+ por meio de aulas e oficinas com temas relacionados à comunidade LGBTQIA+ afim de facilitar o desenvolvimento de práticas de enfrentamento à discriminação de raça, gênero e sexualidade.

Assim, o projeto de extensão intitulado “TRANS*FORMANDO” coordenado pela professora Luma Nogueira de Andrade, com parceria do grupo de estudos interdisciplinar em gênero (CIEG-DANDARA) realizado por docentes e discentes de vários cursos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi desenvolvido com o objetivo de promover a discussão sobre as questões contemporâneas de sexualidade, envolvendo os temas da saúde e identidade de gênero, promovendo a troca de informações que facilitem aos educando vivenciarem com mais consciência e autonomia a sua própria sexualidade, e promover a atenção integral à saúde do adolescente e adultos levando informações sobre doenças sexualmente transmissíveis e a sua prevenção.

Dessa forma, práticas que visam uma maior abordagem aos temas relacionados com Direitos Humanos e Educação Sexual tornam-se fundamentais na elucidação de questões contemporâneas. Projetos de extensão são indispensáveis na formação do acadêmico, na qualificação do docente, no intercâmbio e aproximação com a sociedade, implicando em relações multilinear ou transdisciplinares e interprofissionais (MELLO, RR). E a partir do desenvolvimento desses projetos, a comunidade acadêmica pode ajudar a diminuir a defasagem na abordagem de temas transversais, como por exemplo, a Educação Sexual e sexualidade racializadas.

Neste contexto, apresentamos um projeto de extensão universitária, no qual seu conjunto de ações ocorre no campo da Educação em Sexualidade, com ênfase nas questões do corpo, gênero e sexualidade (desenvolvimento e imagem corporal; saúde corporal e sexual; diversidade sexual; corpo e vulnerabilidade; violência sexual; metodologias de intervenção coletiva e processos de educação em Sexualidade). Visa promover discussões e reflexões críticas sobre esse universo. Tem como principal finalidade articular ações nos campos do ensino, pesquisa e extensão, garantindo os princípios da indissociabilidade, que estão direcionados ao público que frequenta escolas de ensino fundamental e médio parceiras do projeto, além de pessoas interessadas pelo tema.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa será norteadada por referencial teórico-bibliográfico fundamentando-se em autores brasileiros como Guacira Louro, Rogério Junqueira e Abromovay, visando-se trazer diferentes ângulos destas problemáticas. Nossa opção por metodologia se justifica por ser comunicativa-crítica caminho metódico de estudo cuidadoso da realidade, buscando mirá-la e admirá-la de diversas perspectivas e, neste, caso caminho feito em diálogo entre pesquisadores(as) e participantes da realidade investigada, para mover-nos no mundo e transformar a realidade vivida. A teoria dialógica de Paulo Freire são as bases de tal metodologia de pesquisa e de ação social e educativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de 20 alunos matriculados, 14 responderam ao questionário. A primeira questão foi sobre a idade dos cursistas atendemos ao público LGBTQIA+ a partir de 19 anos à 49 anos de idade. Na segunda questão (figura 1), foi perguntado aos participantes referentes a suas identidades de gênero. 50% dos alunos responderam que se identificam como cisgênero. 16,7% responderam que se identificam como mulher trans. Foi perguntado na terceira questão (figura 2) aos alunos participantes no curso de extensão em relação a sua sexualidade. 30,8% dos alunos são bissexuais, 23,1% heterossexuais, 15,4% são pansexuais, 14,4% são gays, 14,4% são lésbicas e 8,3% são assexuais.

Na quarta questão foi perguntado aos alunos/as/es atendidos/as/es pelo projeto de extensão TRANS*formando se eles/as/us consideravam importante projetos de extensões universitária voltados para a comunidade LGBTQIA+? As principais respostas foram no sentido que sim, pois possibilitou fazer a diferença e aprender sobre direitos LGBTQIA+. Também foi apontado que a formação foi muito importante pois coloca em questão diversas violências em relação aos assuntos abordados. Por último foi apontado que o projeto de extensão TRANS*formando faz os alunos se sentirem parte de algo importante e o curso de capacitação profissional tem sua importância pois infelizmente muitos não tem

acesso.

Na quinta questão foi perguntado quais impactos positivos o curso proporcionou aos estudantes em relação ao conhecimento, bem-estar e empoderamento. As respostas foram: que os alunos se sentiram acolhidos em um lugar confortável para falar sobre suas vivências e trocar experiências, que ampliou os seus conhecimentos e o ciclo de amizades. Fortaleceu o debate entre estudantes da UNILAB e os moradores do entorno da universidade. Os alunos responderam que a iniciativa do projeto de extensão que vai nesse sentido de empoderamento LGBTQIA+ precisam ser continuados para que os aluno/as/es possam cada vez mais pensar no respeito e inclusão de todas/os/es. Outro ponto importante foi em relação ao recurso destinado aos cursistas, o curso se iniciou em fevereiro até junho. Uma aluna apontou que o período de fevereiro foi muito difícil, mas o recurso lhe ajudou a amenizar a situação em que seus pais estavam enfrentando e evidencia que foi importante porque muitos dos alunos estavam com o psicológico adoecido então afirma que o curso foi um remédio para o corpo e mente.

Na sexta questão foi perguntado se os alunos consideram importante formações sobre direitos humanos para a população LGBTQIA+ nos municípios de Acarape e Redenção. As respostas foram que sim: “com certeza é importante pois combate a LGBTfobia através de formações como a que o curso de extensão ofertou”. Também foi relatado que é importante pois todos os dias os direitos LGBTQIA+ são violados dessa forma é preciso falar mais sobre a importância dos direitos humanos para pessoas LGBTQIA+ nos municípios de Acarape e Redenção. Dessa maneira é importante chamar atenção do poder público destes municípios para contribuir também nessa luta. Por último também foi respondido que não somente nos dois municípios em específico, mas por serem cidades interioranas sua importância cresce pois se torna um ponto de difusão de saber no Maciço de Baturité.

Já na quinta e última questão foi perguntado como foi a experiência vivida no processo de construção e

desconstrução em relação aos processos formativos históricos, sociais e políticos ofertado pelo curso? As respostas foram as seguintes: Os alunos/as/es começaram a se entender o local da qual pertencem, entenderam sua identidade de gênero e suas sexualidades e assim, tiveram possibilidades de repassar esses conhecimentos. Contudo, ajudou a turma a ser defensoras/es dos direitos humanos por último foi apontado que o curso de extensão deu subsídios para o conhecimento sobre os direitos e acesso as políticas de atenção a comunidade LGBTQIA+.

4 CONCLUSÕES

Sob o aspecto social e acadêmico, o projeto atinge uma camada muito importante da sociedade de todas as faixas etárias, aos quais estão abertas muitas possibilidades, desde que bem formados e capacitados/as. Muitos não têm a oportunidade de adquirir os conhecimentos e habilidades exigidas pelas empresas e acredita-se que esta atividade do projeto de extensão seja o primeiro passo de uma caminhada, inserindo as pessoas LGBTQIA+ beneficiadas no mercado de trabalho. Através de novas oportunidades e incentivando mais LGBTQIA+ a estudar e a se capacitar para um futuro melhor e apreender sobre seus direitos civis.

É fundamental compreendemos que somente o trabalho de empoderamento como fundante tem na objetividade transformar a socialidade humanas por meio das subjetividades LGBTQIANP+, tendo como emancipação humana. Com o projeto é possível perceber o empoderamento da população LGBTQIA+ envolvida. O interesse e a participação ativa dos participantes proporcionaram um ambiente potente, inclusive, nas relações interpessoais e troca de saberes. As formações disponibilizadas estão contribuindo com o processo de transformação social da população alvo do projeto.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial a Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (UNILAB) e ao Centro Estadual de Referencial LGBT+ Thina Rodrigues (CERLGBT+). Ao Centro de Referência de Assistência Social de Redenção (CRAS) em especial a coordenadora Roserlanda Fernandes Bezerra Lima, e as merendeiras do CRAS que foram muito carinhosas e atenciosas com a turma e sempre deixavam uma garrafa de café quentinho para a turma Ana Cristina Mendonça e Lucy do Nascimento Dias. A Prefeitura de Redenção. A secretaria de Assistência Social na pessoa de Miguel Messias. A Georgia Gomes Lins professora do IDEAR que acolheu a todas/os/es com muito amor e carinho. E a ilustre coordenadora do projeto Luma Nogueira de Andrade que sempre está trabalhando com a população LGBTQIA+ especialmente aquelas/es que ainda não alcançaram a universidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira. **Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência a Ordem Normativa**. São Paulo, Ed. Metanoia, 2015. BRASIL.

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. **Petrópolis-RJ: Vozes**, 1998. MAC NA GHAILL, M. Deconstructing heterosexualities within school arenas. *Curriculum Studies*. Vol. 4(2), 1996.

MELLO, R. R. . **Metodologia Comunicativo-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária..** In: Araújo Filho, Targino; Thiollent, Muchael. (Org.). *Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão..* 1ed.São Carlos: Cubo Multimídia, 2008, v. 1, p. 8-39.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ENSINO HÍBRIDO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR

Gerviz Fernandes De Lima Damasceno¹

Verônica Lopes Dos Santos²

Edmilson Rodrigues Chaves³

Luma Nogueira De Andrade⁴

RESUMO

A formação continuada em serviço dos professores precisa ser repensada como chave fundamental para a melhoria do processo educacional, o que se estuda na formação continuada precisa ser praticável nos momentos de interação na sala de aula. Pretende-se ampliar a visão sobre a formação continuada em serviço através da metodologia de ensino híbrida e refletir como estas práticas podem ser incorporadas dentro da sala de aula, com mediação metodológica adequada. A pesquisa propõe investigar como uma formação continuada, baseada no ensino híbrido, pode impactar na prática pedagógica, reconstruindo o professor reflexivo, para que este seja capaz de repensar sobre a formação, o seu papel e a sua atuação no processo formativo e o impacto dessas ações em sua prática, gerando uma teorização da experiência, utilizando como técnica de tratamento dos dados a análise de conteúdo, proposta por Bardin, visando a obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo, considerando o sujeito como produtor do seu próprio discurso. Para tal será produzido um curso de formação continuada, baseado no método de ensino híbrido, através da plataforma Google Classroom, para acompanhamento dos professores, além de encontros presenciais, estruturado em módulos. A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento, desta forma sendo necessário mais tempo para análise dos resultados esperados. Diante do contexto espera-se a valorização do saber docente e a busca por ferramentas para ampliá-lo, proporcionando a reflexão sobre a ação e em contra partida a discussão teórica sobre a prática, ambos essenciais para a aprendizagem do aluno, foco principal dentro da perspectiva formativa do professor. Se por um lado buscamos um aluno ativo no processo de ensino, podemos destacar que o professor também não é um ser passivo no seu processo de formação continuada.

Palavras-chave: ensino híbrido; formação continuada; prática pedagógica.

UNILAB/IFCE, 1, Discente, gervizfernandes@gmail.com¹

UNILAB/IFCE, 1, Discente, veronica.santos@prof.ce.gov.br²

UNILAB/IFCE, 1, Discente, edmilsonchaves@unilab.edu.br³

UNILAB, 1, Docente, luma.andrade@unilab.edu.br⁴

Diálogos entre escola e universidade na formação continuada

Organização

Elisangela André da Silva Costa

Bruno Miranda Freitas

Jeane Pereira Dantas



**DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO
CONTINUADA – Volume 2**

© 2022 *Copyright* by Elisângela André da Silva Costa, Bruno Miranda
Freitas e Jeane Pereira Dantas (Organização)

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA UNILAB	DR. JOSEFA JACKLINE RABELO UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER UNILAB	DR. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO UFPB	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO UFC
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS UFC	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS UNILAB	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO UFC	DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS UFPA
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ UCR	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO UFC	DRA. SAMIA NAGIB MALUF UNILAB
DR. JAVIER BONATTI UCR	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO UNILAB	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA UNILAB

PROJETO GRÁFICO E CAPA | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*
REVISÃO DE TEXTO | *Os Autores*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB – 1051

D537 Diálogos entre escola e universidade na formação continuada
[recurso eletrônico] / organização de Elisângela André da Silva
Costa, Bruno Miranda Freitas, Jeane Pereira Dantas. – Fortaleza:
Imprece, 2022.

472p. (Coleção educação, diversidade e docência; 2)

E-book

ISBN: 978-85-8126-247-5

<https://doi.org/10.47149/978-85-8126-247-5>

1. Professor - Formação. 2. Educação Inclusiva. 3. Letramento. 4. Costa, Elisângela André da Silva. 5. Freitas, Bruno Miranda. 6. Dantas, Jeane Pereira. I. Título.

CDD. 370. 71

Organização
Elisangela André da Silva Costa
Bruno Miranda Freitas
Jeane Pereira Dantas

Diálogos entre escola e universidade na formação continuada



Fortaleza | Ceará
2022

SUMMARY

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO • 11

Elcimar Simão Martins

Elisangela André da Silva Costa

Sinara Mota Neves de Almeida

APRESENTAÇÃO • 13

Elisangela André da Silva Costa

Bruno Miranda Freitas

Jeane Pereira Dantas

PREFÁCIO • 15

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

1 ENSINO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: PODCASTS E JOGOS ONLINE • 19

Saulo Roberio Rodrigues Maia

2 ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL E EM GUINÉ BISSAU • 35

Nairley Cardoso Sá Firmino

Domingos Malú Quadé

3 CONTRIBUIÇÃO DO CIVEJA: UNILAB ENQUANTO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DE JOVENS E ADULTOS • 48

Ana Claudia Lima de Assis

Tereza Cristina Lima Barbosa

Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias

Elisangela André da Silva Costa

4 A PERSPECTIVA FORMATIVA DE EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: PPGEF UNILAB-IFCE • 64

Carlos Henrique Andrade de Sousa

Giovanni José Rocha Sombra

Elcimar Simão Martins

- 5 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE ESTUDANTES COM DISLEXIA: PROCESSOS INCLUSIVOS POSSÍVEIS? - 82**
Sandra Pottmeier
- 6 ASPECTOS HISTÓRICOS E MATEMÁTICOS INCORPORADOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCALA DOS NÚMEROS DE WILLIAM OUGHTRED (1574-1660) - 94**
Amanda Cardoso Benicio de Lima
Kawoana da Costa Soares
Ana Carolina Costa Pereira
- 7 ANÁLISE DO PERFIL DE TRABALHO DO PROFESSOR DE LITERATURA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO - 110**
Francisco Thiago Chaves de Oliveira
Elcimar Simão Martins
- 8 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E A SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO - 121**
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Luma Nogueira de Andrade
- 9 OBSTÁCULOS DIDÁTICOS E OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS: FATORES LIMITANTES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO - 136**
Luiz Carlos Marinho de Araújo
Mikael Otto
- 10 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CRÍTICA - 154**
Jorge Luiz Oliveiras Lima
Francisco Kaio Dias de Sena

- 11 AÇÕES FORMATIVAS DO PROGRAMA FOCO NA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS - 165**
Roberta Eliane Gadelha Aleixo
Antoniele Silvana de Melo Souza
Marcos Venicio Rodrigues dos Santos
- 12 POR UMA FORMAÇÃO (URGENTE) DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR - 182**
Allisson Roberto Isidorio
Ana Paula Campos Fernandes
- 13 AS RELAÇÕES DE TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO TOYOTISTA E A PRECARIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE - 198**
Eugênio Alves Cardoso
Kelly Henrique Tamiarana
Regina Maria Teixeira
Emanoel Rodrigues Almeida
- 14 O ENSINO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE E A HUMANIZAÇÃO - 211**
Maria Julieta Fai Serpa e Sales
Cícera Maria Mamede Santos
Maria Marina Dias Cavalcante
- 15 NO TÚNEL DO TEMPO - EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS: DESAFIOS DE UMA PROFESSORA - 224**
Soraia da Silva Moraes
Alexandre Cougo de Cougo
- 16 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA - 242**
Ana Lúcia Ferreira Pitombeira
Michella Rita Santos Fonseca

17 ESCOLA E UNIVERSIDADE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE ▪ 258

José Erison Matias Oliveira

Deivison Paulo da Cruz

Carla Vitória Albuquerque Olímpio

Francisca Valéria Soares Teixeira

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

18 O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO PANDEMIA DA COVID-19 ▪ 274

Michella Rita Santos Fonseca

Fabíola Silva Matos

Janaína Guedes da Silva

Murilo Breno Paiva Cordeiro

19 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DO DUA ▪ 292

Fabíola Silva Matos

Janaína Guedes da Silva

Murilo Breno Paiva Cordeiro

Michella Rita Santos Fonseca

20 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE E DA AÇÃO CLIMÁTICA EM GUINÉ-BISSAU/ÁFRICA ▪ 307

Domingos Malú Quadé

Elcimar Simão Martins

João Guerra

21 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES PARA O USO DAS TICS NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL ▪ 322

Michella Rita Santos Fonseca

Ana Lúcia Ferreira Pitombeira

Francisco Jardilson Barroso Ferreira

Simone Cesar da Silva

22 ADAPTAÇÃO CURRICULAR DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL DO 7º ANO - 339

Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha Lima

Cecilia Maria Lima Silva

Márcia Barbosa de Sousa

23 DESAFIOS DOS ENFERMEIROS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE TÉCNICO EM ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA - 352

Katia Maria Teobaldo de Lima Silveira

Francisco Danilo Ferreira Costa da Silva

Jeferson Falcão do Amaral

Andrea Moura da Costa Souza

24 ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS DO DOCENTE INICIANTE - 372

Francisco Kaio Dias de Sena

Neisse Evangelista da Costa Souza

Jorge Luiz Oliveira Lima

25 FORMAÇÃO CONTINUADA: SAÚDE MENTAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL - 387

José Gleison Gomes Capistrano

Solonildo Almeida da Silva

Sandro César Silveira Jucá

Paula Trajano de Araújo Alves

26 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL - 404

Vera Lúcia Alves Costa

27 FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE - 419

Fábia Geisa Amaral Silva

28 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR - 432

Joaquim Silva Pereira

Meiriane da Silva Pinheiro

Ana Luiza de Oliveira Castro

Andrea Yumi Sugishita Kanikadan

Maria do Rosario de Fatima Portela Cysne

29 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA VISÃO DE AUTORES INTERNACIONAIS E NACIONAIS - 445

Viviana Patricia Kozlowski Lucy

30 INSERÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ - 461

Francisco Antonio de Sousa Rodrigues

Ana Luiza de Oliveira Castro

Heitor Carvalho Guedes

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção **Educação, Diversidade e Docência** tem por objetivo oferecer aos/às leitores/as, em especial, aos/às docentes da educação básica e do ensino superior e aos/às que se encontram em processos de formação inicial e/ou continuada, obras que problematizem questões voltadas à Educação, em seu sentido amplo e restrito, articulando dialogicidade, diversidade, interculturalidade e interdisciplinaridade como elementos epistemológicos, políticos e pedagógicos da formação humana.

Esta coleção se sustenta em duas grandes linhas editoriais, quais sejam: i) *Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente*, que compreende a Pedagogia como Ciência da Educação, enquanto prática social situada, a partir da qual se apresentam os desafios nos processos de ensinar e aprender. Articula produções voltadas à formação e ao trabalho docente e suas inter-relações na construção da identidade profissional dos educadores e da própria profissão; ii) *Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, que compreende a diversidade como elemento indissociável entre as concepções de Educação e Direitos Humanos. Volta-se à publicação de produções situadas em torno dos fenômenos educativos que se processam nos diferentes espaços sociais, articulando educação formal, informal e não formal.

A coleção é inaugurada com a publicação de três obras, quais sejam:

1. **Formação docente, gestão escolar e diversidade étnico-racial: diálogos diversos;**

2. **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada;**
3. **Cultura, direitos humanos e inovação educacional: diálogos na ação docente.**

Desejamos que a coleção **Educação, Diversidade e Docência** possa contribuir com processos de reflexão crítica em torno da educação em suas diferentes dimensões. Assim, esperamos que ela se constitua de uma série de publicações que colabore para ampliar as leituras de mundo, em diálogo com o conhecimento científico, configurando-se como espaço (auto) formativo, que contemple as diversidades presentes nos diversos contextos de ensino e aprendizagem.

Profícuas leituras, discussões e aprendizagens!

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa

Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

(Coordenação Geral)

APRESENTAÇÃO

Temos uma satisfação imensa de apresentar a obra **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada**, que compõe a Coleção: *Educação, Diversidade e Docência*, e, convidamos você, leitor a aprender com o trecho da poesia *Aprendizagem no Vento*, de Thiago de Mello!

*Aos que sonhavam mesmo, vendo o claro,
e que puderam permanecer
no coração ardente da sombra,
cabe o labor maior da aprendizagem.
É aprender com tudo o que foi feito
e também com tudo que deixou de ser feito,
como rasgar o caminho da esperança
que lateja, que lateja,
na frágua da paciência operária.*

Esta obra reúne trinta capítulos, produções de estudantes de graduação, mestrandos, doutorandos, pesquisadores de universidades públicas e privadas, professores da educação básica e do ensino superior, que se disponibilizaram a registrar suas pesquisas e as experiências vivenciadas em seus espaços de atuação.

São textos que remetem a experiências investigativas no âmbito da formação continuada, no que diz respeito à educação inclusiva, às práticas de letramento, ao ensino de linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, aos estudos

do currículo e às metodologias ativas. Os estudos que compõem a obra discutem ainda os desafios que foram vivenciados na pandemia de Covid-19, as vivências e as práticas de gestão escolar, a educação de jovens e adultos, o trabalho docente e seus desafios na contemporaneidade.

Se faz necessária a construção do diálogo entre a escola e a universidade para fortalecer a formação continuada de professores em uma perspectiva crítica e reflexiva fundamentada na práxis. Ainda existem desafios inerentes à formação e ao exercício da prática docente que permeiam o chão da escola. Contudo, nossa coleção e essa obra, em especial, apresenta os desafios que são vivenciados e são vencidos a partir da resignificação da formação docente, apresentando a quebra de paradigmas e a construção de laços e diálogos entre a escola e a universidade pública.

Estamos na trilha certa na construção e na articulação da dialogicidade, de conhecimentos entrelaçados entre ensinar e aprender, compreendendo o sentido da coletividade para viabilizar o acesso a novas produções de textos.

É trilhando novos caminhos que partilhamos com vocês, leitores, a obra **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada!** Que possamos consolidar novos conhecimentos mobilizados por meio dos escritos produzidos, proporcionando novos diálogos pedagógicos entre os docentes e discentes da Educação Básica e da Educação Superior.

Desejamos uma boa leitura!

Elisangela André da Silva Costa
Bruno Miranda Freitas
Jeanne Pereira Dantas
(Organização)

PREFÁCIO

A mesa está posta! Deleitem-se!

Aos que chegam para deleitar-se com a Coleção **Educação, Diversidade e Docência**, sejam muito bem-vindos e bem-vindas! Apresento-lhes, desta Coleção, a obra **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada**. Devo assegurar-lhes que encontrarão diversidade, criatividade, inovação pedagógica, práticas colaborativas, reflexões profissionais docentes, enfim, constitui-se um verdadeiro empreendimento de conhecimentos! Caros leitores, vocês acessarão nesta publicação, diversos resultados de pesquisas de fomento ao debate sobre a formação de professores.

Metaforicamente falando, temos nesta obra, uma mesa posta com diversas experiências da prática escolar, sob o olhar atento de pesquisadores que se dedicaram para que tivéssemos nesta leitura, formação e informação, sem abrir mão da satisfação dos leitores. Imersos no diálogo reflexivo da formação de professores, os autores / pesquisadores mais que organizaram a mesa, trouxeram leveza aos escritos textuais e organização à exposição dos trabalhos. Os resultados **são esclarecidos com precisão, ética e conduzidos à exaustão das análises**. Por isso, utilizei a metáfora da mesa posta, não a mesa do dia a dia, mas aquela cuidadosamente preparada para momentos especiais.

Prezados leitores, se vocês me permitirem mais alegoria, diria que a obra empreende uma feira de práticas exitosas, que transcende aprendizagens formativas por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Diferentemente da feira de negócios, em

que o lucro é a tônica; nesta feira de conhecimentos, encontramos trabalhos densos que alocam a formação de professores no centro do debate a partir de suas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica e na educação superior. O destaque dos resultados está na relação teórico-prática que aciona o movimento de retroalimentação da ação pedagógica.

A obra perpassa diversas áreas e componentes curriculares, como: Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e suas literaturas, História, Química, Ciências, entre outras. Os resultados das pesquisas pertinentes à formação de professores articulam temáticas várias, desde práticas leitoras de alfabetização à preparação estudantil para o Exame Nacional do Ensino Médio; exploram práticas docentes, inclusive com o especial recorte temporal da pandemia do Coronavírus. Além dos assuntos abordados, perpassa ainda, educação ambiental, políticas públicas, a exemplo de análises sobre a Base Nacional Comum Curricular e críticas à Reforma do Ensino Médio. Trata-se de um convite à reflexão crítica de temas caros à educação, clássicos e emergentes!

Não podemos esquecer que, nos últimos anos, a vida dos professores e demais trabalhadores da educação, não tem sido nada fácil no contexto brasileiro. As consequências da destituição da presidenta Dilma Rousseff no ano 2016 levou o Brasil a surfar nas ondas ultraconservadoras, culminando na impetuosidade governamental de Jair Messias Bolsonaro. Governo este que desacelerou as políticas redistributivas, acelerou a desregulação ambiental, a negação dos direitos trabalhistas, a desarticulação sindical, o aparelhamento do Estado, com frequentes ataques à democracia e às pessoas vulneráveis, dentre outros graves problemas de desmantelamento estrutural, cada vez mais agravado com a pandemia do Coronavírus.

As pesquisas em comento se configuram como um verdadeiro exemplo de resistência. Evidenciam a determinação de pro-

fissionais comprometidos com a educação pública, que mesmo diante de inúmeros desafios e descréditos à pesquisa científica, posicionaram-se contrários aos ideais neofacistas e conseguiram produzir conhecimentos destinados ao desenvolvimento humano. Os trabalhos contidos nesta coletânea analisam a formação de professores numa proposta em ascensão crítica e criativa.

O desenvolvimento intelectual crítico vislumbrado pelos autores / pesquisadores semeia a práxis profissional, capaz de envolver a família, a escola, a comunidade e a universidade no entrelaçamento formativo da pesquisa acadêmica rumo à mudança social. A conjuntura política no ano vindouro de 2023 se faz oportuna. Retoma o poder o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, em seu terceiro mandato nos devolve esperanças ao retorno das políticas distributivas.

Seguimos com a alegria e a esperança de que os reveses educacionais sejam revogados para o retorno das conquistas sociais. A luta continua por uma formação emancipada, democrática e cidadã! Meus aplausos aos pesquisadores brasileiros, em nome dos autores desta obra, gratidão pelo exemplo de resistência!

A obra **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada** põe à mesa um sofisticado cardápio, perpassando os aspectos educacional, cultural e político, notadamente, considerando os desafios vivenciados no Brasil e no mundo em virtude da pandemia. Por fim, sinaliza que a formação contínua se constituiu o caminho viável à inovação pedagógica e à superação dos desafios educacionais.

Deleitem-se com esta leitura! Um afetuoso abraço,

Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
IFCE Campus Baturité

ENSINO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: PODCASTS E JOGOS ONLINE

Saulo Roberio Rodrigues Maia

Professor do Curso de Licenciatura em Química (FAEC-UECE)

E-mail:saulo.maia@uece.br

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) dão um grande suporte no meio didático da educação. Principalmente ao considerarmos o contexto escolar e suas dificuldades de adaptação ao ensino no período mais crítico de pandemia, onde foi necessário o distanciamento físico. Dentre muitas ferramentas e metodologias que se utilizam como suporte de construção do conhecimento, os jogos online e o Podcast são importantes tecnologias que podem ser utilizadas não só em sala de aula como também em espaços não formais. Os áudios e os jogos foram desenvolvidos em ferramentas digitais disponibilizadas na internet, com opção de acessar gratuitamente, e aplicados com os estudantes da escola pública no município de Crateús, Estado do Ceará. Os resultados comprovaram que a tecnologia é uma importante aliada no processo ensino aprendizagem e traz, por meio da inovação, uma abordagem dinâmica e interativa, permitindo mais autonomia aos alunos e colocando-os como protagonistas.

Palavras-chave: TIC. Ensino. PIBID.

Introdução

A velocidade das informações, as mudanças comportamentais e os novos equipamentos tecnológicos, cada dia mais descartáveis, tornam a nossa vida uma roda de ansiedade com picos de emoção com relação ao por vir.

A educação não é um setor alheio a isso, durante o histórico do processo educacional, nota-se a defasagem dos métodos, metodologias, estratégias e linguagens com relação ao público ao qual se propõe. Não que seja anormal ou inesperado, a própria existência nos coloca, como qualquer outra espécie de ser vivo, numa eterna trilha de adaptação ao meio.

A sociedade, como integrante do meio, cobra de forma direta as inovações tecnológicas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem, principalmente após o início do período pandêmico no ano de 2020, onde todos os setores econômicos tiveram que avançar no uso de ferramentas digitais por meio das mídias e ambientes virtuais. Quem já utilizava teve que investir em versões mais amigáveis para um público que ainda estava vivendo no período analógico e quem está iniciando teve que além de investir nas plataformas digitais, já existentes, também teve que formar e/ou contratar profissionais capazes de utilizá-las nas mais diversas formas de acesso, por exemplo, smartphone, notebook, tablet, smart tv etc.

No decorrer da história, os avanços tecnológicos sempre foram responsáveis por modificações nos diversos campos de ensino (ROCHA, 2011). Em virtude da pandemia causada pelo Sars-Cov-2, as aulas passaram a ser ministradas a distância por meio de plataformas da internet e, como apontam Kraemer, Forigo e Krul (2020), há a necessidade de entender a diferença entre as duas modalidades de ensino: Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto.

O Ensino Remoto tem o intuito de auxiliar o aluno em tempo real de acordo com os horários das aulas, enquanto na EaD as aulas são gravadas e as avaliações são pré-configuradas. Os professores vêm tentando se adequar ao ensino remoto e, por

conta de ser algo totalmente novo para muitos, a criatividade e a vontade de inovar devem estar presentes a todo instante.

Durante a pandemia, grande parte das escolas brasileiras adotaram a modalidade de ensino à distância, contudo é possível notar que, não apenas computadores passaram a fazer parte do espaço escolar, mas também os *smartphones* – que, outrora, eram execrados de dentro das escolas, por vezes proibidos e/ou recolhidos durante a aula – agora passam a ser ferramentas essenciais para o ensino, principalmente no modo remoto.

No sentido de tirar partido da tecnologia, utiliza-se de Recursos Educacionais Digitais (RED) no processo de ensino e aprendizagem em Química, com o objetivo de abordar conteúdos de maneira não só que despertem o interesse dos alunos, instigando-os a continuar pesquisando e construindo o conhecimento, como também como solução encontrada para o momento de distanciamento físico entre alunos e escola (BRASIL, 2018).

Apesar dos diversos recursos midiáticos que possuímos na educação atualmente, é fato que o professor ainda possui dificuldades no que diz respeito à motivação e interesse dos alunos. (FIALHO, 2008). Isso está sendo mais evidenciado agora, tendo em vista que estamos enfrentando uma pandemia que nos obrigou a implementar o ensino remoto (VIEIRA;RICCI, 2020).

Sabe-se que a internet é uma ferramenta de comunicação presente na vida da maioria das pessoas, e o acesso aos conteúdos desse veículo de comunicação pode ajudar na construção do conhecimento, principalmente com as Tecnologias da Informação e do Conhecimento – TIC (GIORDAN, 2008)

Nos últimos cinco anos foram feitos estudos sobre a aplicação de tecnologias sob a minha coordenação do subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do Curso de Licenciatura em Química na Faculdade de Educa-

ção de Crateús (FAEC), pertencente ao Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará (UECE), inclusive no período onde a educação se deu por meio remoto (2020 e 2021). A seguir apresento os resultados obtidos por pesquisas com Jogos Online e com uso de PODCASTS aplicados ao Ensino de Química.

Jogos online

Com o evento, em escala mundial, da crise sanitária provocada pelo vírus da Covid-19 e as orientações de isolamento social, professores e alunos tiveram que aderir ao ensino remoto (MIRANDA et al., 2020). Diante disso, os professores necessitam buscar novas ferramentas de apoio e novas metodologias atrativas que proporcionem interatividade e aprendizado aos alunos. Visto que os jovens estão cada vez mais imersos no uso das tecnologias, sugere-se a associação dessas ferramentas ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre as distintas possibilidades que as tecnologias proporcionam, ressalta-se a utilização de jogos como instrumento pedagógico, enfatizando essa ideia, CONDE et al. (2021) menciona:

A utilização de jogos virtuais pode atrair a atenção e motivar o interesse e a participação discente, promovendo a quebra da rotina tão presente nas aulas tradicionais, desafiando-o a aprender de forma lúdica, pois os jogos podem possibilitar o desenvolvimento da criatividade, coordenação motora, concentração, dentre outras diversas vantagens. (CONDE et al. 2021, p. 3)

Os jogos online (RED) podem ser utilizados como uma das ferramentas de ensino remoto, quando aplicados de maneira correta para promover a construção de conhecimento efetivo,

notabilizando como uma maneira viável de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Por conter aspectos lúdicos, os jogos se tornam uma maneira diferenciada do material pedagógico, facilitando na aquisição de informações (MELO et al., 2015).

Isto posto, os jogos online são propostos como metodologias alternativas em um momento em que o ensino estava longe do tradicional, atrelando a prática e a dinâmica escolar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Elas também são ótimas ferramentas para também serem utilizadas no ensino presencial, e o ensino remoto impulsionou bastante a consolidação deles no ambiente escolar.

Através da pesquisa filtrou-se cinco plataformas interativas, sendo estas: Kahoot, Mentimeter, Quizizz, Quizalize e Socrative. Tratam-se principalmente de plataformas que possibilitam a dinamização de conteúdos conforme a preferência do criador através de jogos de perguntas e respostas, cronometrados ou não, com opção de ranking e chat para os participantes. As plataformas possuem versões gratuitas e disponibilizam, aos assinantes, versões mais ricas em ferramentas.

Dada a significação dos jogos virtuais como instrumento de aprendizagem buscou-se alternativas aos professores para que possam trabalhar sua grade curricular de maneira mais atrativa aos discentes. As opções encontradas destacam-se por serem de fácil utilização, tratando-se de plataformas digitais que podem ser acessadas a partir de celulares ou computadores de forma online, sem que seja necessário fazer downloads e comprometer a participação dos alunos em virtude da falta de armazenamento de dados. As plataformas podem ser acessadas pelos sistemas operacionais Android ou iOS.

O KAHOOT trata-se de uma plataforma que proporciona aprendizado baseado em jogos de múltipla escolha. De início

pode parecer um questionário, mas logo envolve os participantes pela dinamização das perguntas e da forma de apresentação, além disso, a dinâmica de pontuação, temporizador para resposta e ranking despertam o lado competitivo dos integrantes (LISBÔA et al., 2018).

A Plataforma MENTIMETER dispõe de um aplicativo onde pode-se formar equipes remotas dos alunos oferecendo jogos de perguntas e respostas, questionários e outros, fazendo com que interajam com suas equipes e que disputem com os outros jogadores. Bem como a proposta anterior é possível exportar dados acerca das respostas, dando um feedback de erros e acertos ao organizador. Destaca-se também a opção de anonimato dos jogadores, sendo mais uma tática de ampliação do envolvimento, visto que, o medo de errar pode gerar desconforto (BOT-TENTUIT JUNIOR, 2020).

Outras possibilidades são os QUIZIZZ e QUIZALIZE, que como o próprio nome sugere, usam jogos de perguntas de múltipla escolha, aproximam-se bastante dos anteriores na similaridade e entre si. O primeiro se caracteriza por adaptar-se ao ritmo dos alunos nas respostas, podendo optar por desativar o cronômetro dando mais tempo para pensarem na alternativa que escolheram. O segundo difere-se pela possibilidade das respostas serem mais longas, na divisão aleatória de equipes para que possam competir entre os grupos (SILVA et al; 2019).

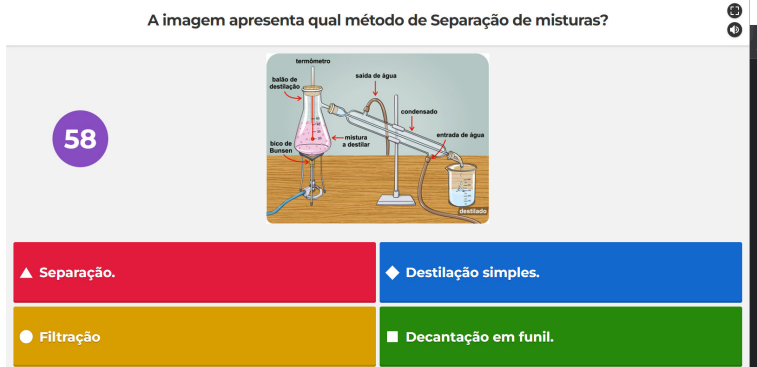
Vale ressaltar que diante da possibilidade de feedback e identificação desses últimos mencionados, podem também serem utilizados como forma de avaliação formativa, sendo enviado de forma assíncrona à aula, possibilitando aos alunos e ao professor uma forma de avaliação mais lúdica. Por fim, encontrou-se também o SOCRATIVE, bem como os demais trata-se de um quiz interativo onde o professor planeja as perguntas basea-

do no conteúdo que deseja trabalhar, oferecendo um código aos alunos para que possam acessar ao jogo dentro do site (MONTE et al; 2017).

Os jogos foram aplicados nas turmas de ensino médio de duas escolas, sendo uma escola pública da Rede Estadual e em outra escola pública da Rede Federal de Educação Básica, ambas na cidade de Crateús, Estado do Ceará, por estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará, campus FAEC, vinculados ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o subprojeto de Química. Foram utilizadas duas plataformas de jogos online: *Kahoot*[®] e *WordWall*[®]. Os jogos foram desenvolvidos em consonância com o conteúdo ministrado nas aulas, servindo, também, como reforço na fixação e no entendimento aos conteúdos já vistos, como instrumento para aumentar a curiosidade sobre a temática e como material complementar.

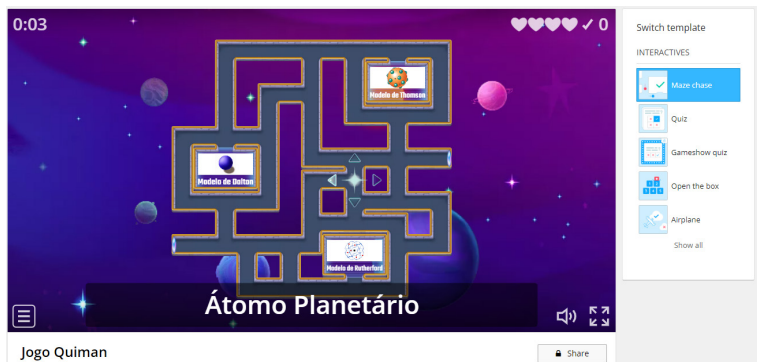
A criação dos jogos, assim como sua aplicação, ocorreu de forma *online*, utilizando da plataforma *Google Meet*, por meio do qual as aulas eram ministradas e onde cada plataforma de jogos apresentou características distintas, tanto no formato quanto na experiência, ao mesmo tempo que os conteúdos abordados nos jogos eram adaptados ao currículo de química vigente na escola no momento de suas aplicações. A plataforma *Kahoot* foi aplicada com um formato de *quiz* e se destacou pela sua aparência lúdica prendendo a atenção dos estudantes (Figura 01). Com um aspecto visual atraente, a plataforma fixou a atenção por meio da diversidade das perguntas, utilizando-se de vídeos, imagens ou com perguntas diretas.

Figura 01 – Plataforma Kahoot



A plataforma *WordWall*, por seu turno, teve como destaque a diversidade de jogos, incluindo alguns similares aos já conhecidos como, por exemplo, o PacMan, Jogo da Forca, Caça-palavras e outros. Todos foram adaptados e nomeados ao formato do jogo e sua aplicação (Figura 02), proporcionando entretenimento em relação ao conteúdo, revisando-o de forma interativa e divertida.

Figura 02 – Plataforma WordWall



No transcorrer da pesquisa, observou-se diversos comportamentos durante a aplicação dos jogos. Presenciando dificulda-

des na compreensão do conteúdo ministrado e na metodologia atual do contexto pandêmico, a busca de um novo procedimento se tornou indispensável e urgente, em que, adotando os jogos para fixação do conteúdo, alcançou-se alguns dados relevantes para debate.

Ao aplicar os jogos, não foi possível de imediato observar a reação dos alunos ao se depararem com as atividades. Dessa forma, a relação pesquisador-aluno fica ainda mais limitada. Para ter noção de como tem se dado a recepção aos jogos, foram aplicados questionários para extrair as noções empíricas que poderiam ser obtidas na situação de normalidade e, também, para que se possa ter uma noção mais racional de como os alunos têm recebido os jogos.

Ferreira e colaboradores (2021) obtiveram resultados expressivos, onde 81% dos alunos associam os jogos positivamente para a aprendizagem da disciplina de Química, vale ressaltar que neste estudo o período esteve totalmente dentro do afastamento social. Enquanto (SOUSA *et al.*, 2022) concluiu que apenas 40% consideram que o uso de jogos educacionais facilita a aprendizagem dos conteúdos abordados. Onde os autores reconhecem que mudanças nem sempre são aceitas por todos e que a descontinuidade das abordagens tradicionais utilizadas podem provocar esta dificuldade em aceitação de um método que prioriza o protagonismo estudantil, dando-lhes autonomia e responsabilidade

Podcasts

O desenvolvimento das TICs tem possibilitado uma crescente dinâmica no ensino aprendizagem, onde o uso dessas tecnologias, a manipulação das informações, são feitas de forma rápida, sistemática e competente. Uma das TICs mais utilizadas

é o Podcast, que foi anunciada pelos editores do New Oxford American Dictionary como a palavra do ano: Podcasting (BBC NEWS BRASIL, 2005).

O Podcast é bastante utilizado na educação, na qual tem recebido uma atenção especial ao longo dos últimos anos. Contudo, a utilização de um meio audiovisual não deve ser considerado simplesmente como um mero recurso didático, devemos entender que o mesmo influencia decisivamente no modo que se constrói o conhecimento. (SKIRA, 2006).

Segundo Vasconcelos Junior (2020) os podcasts são ferramentas atuais, de fácil produção, além de poderem ser bem efetivas pelo alcance que podem atingir através da Web por várias vias, como redes sociais, blogs, sites, rádio escolar e webrádio.

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, no tema 3 é sugerido que em sua prática de ensino, a utilização do trabalho deve ser com: “som, imagem e informação” (BRASIL, 2006). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no capítulo “A área de Linguagens e suas Tecnologias” traz na competência 07 que o estudante do ensino médio deve ser capaz de:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.489).

A integração de todos estes recursos audiovisuais na sala de aula, além de servir para organizar as atividades de ensino,

serve também para o aluno desenvolver a competência de leitura crítica do mundo, colocando-o em diálogo com os diversos discursos veiculados pelo audiovisual (ARROIO; GIORDAN, 2006).

A experiência foi desenvolvida tendo como público-alvo os alunos do segundo ano do ensino médio de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, na cidade de Crateús. A primeira etapa deu-se pela criação de um roteiro para o Podcast, contendo o tema de “reações exotérmicas e endotérmicas”. Foi gravado o Podcast pelo aplicativo Anchor, uma ferramenta que permite a gravação de Podcasts, e logo em seguida foi editado pelo Audacity, um software livre de edição digital de áudio. Logo em seguida foi desenvolvido um questionário, no google forms, para assim mensurar se o Podcast realmente foi eficaz naquele momento. Após o término do questionário, foram enviados aos alunos o Podcast e o Questionário via aplicativo de mensagens.

Sousa e colaboradores (2022) demonstraram que 100% dos alunos consideram mais prático utilizar o Podcast para aprender o conteúdo apresentado. Eles entendem ser mais dinâmicos e interativos do que os métodos expositivos. Observa-se o Podcast como forma de auxílio eficaz de ensino, com a margem de 100% de facilidade em aprendizagem,

Considerações finais

Apesar de termos o Ensino à distância já a tempos no Brasil e usarmos de tecnologias em sala-de-aula desde o século passado, ficou evidente que o material existente e os equipamentos na escola encontram-se obsoletos e/ou subutilizados e/ou sem conectividade com a rede mundial de computadores, principalmente nas escolas públicas.

Dentre as dificuldades comuns que o professor já tem no ensino normal, no remoto elas foram intensificadas. Na escola em que os bolsistas PIBID aplicaram os jogos, o novo ensino remoto vem dificultando a aprendizagem dos conteúdos. Os jogos foram aderidos justamente para facilitar a interação dos alunos com o conteúdo. Tendo em vista todos os aspectos de dificuldades podemos concluir a importância de buscar novas ferramentas para contribuir com a aprendizagem do estudante.

Visando à realidade atual, os jogos são materiais divertidos e de fácil acesso para a realização de atividades que ajudam na fixação do conteúdo ministrado. Com base nos resultados adquiridos, vimos que essa metodologia agrada à maioria dos alunos e despertam o interesse do estudante com a disciplina de Química. E visto que a escola em questão tem passado por problemas de frequência de alunos e de pouco engajamento, quaisquer metodologias que colaborem com uma melhor experiência em aulas para os alunos já são de grande valia.

Contudo, o uso de plataformas digitais deve ser cauteloso, pois a maioria dos alunos não dispõe de recursos tecnológicos suficientes nem para assistir aulas, muito menos para usar de plataformas que exigem um pouco mais de seus aparelhos eletrônicos. Na escola em estudo, muitos alunos tinham acesso à internet através da linha telefônica e não dispunham de internet banda larga, o que garante uma conexão mais veloz. E alguns alunos, mesmo com sinal de internet por rede sem fio, não conseguiam jogar, relatando travamentos e outros problemas.

Tendo isso em mente, é necessário montar estratégias de jogos que promovam a participação de todos. Em caso de que não seja possível aplicar jogos por meio de plataformas online, vale usar da criatividade e de slides para a promoção de atividades lú-

dicas pela própria plataforma de aula usada (para aulas que não sejam gravadas).

A aplicação dos jogos foi avaliada de forma positiva, tendo um bom retorno dos estudantes para os bolsistas, mas é importante lembrar que, mesmo com essas avaliações positivas, os jogos nunca deixam de despertar a curiosidade dos bolsistas, sempre levando em conta a inovação da metodologia e a procura de novas maneiras de repassar o conteúdo de forma criativa e que atinja os objetivos propostos.

Toda essa experiência foi realizada pelos bolsistas do subprojeto de Química da Faculdade de Educação de Crateús durante a execução do Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2020 a 2022.

Referências

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo Educativo: aspectos da organização do Ensino. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 24, p. 8-11, 2006.

BBC NEWS BRASIL. Dicionário elege 'podcast' como a palavra do ano (2005). Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2005/12/051207_podcastms#:~:text=O%20termo%20%22podcast%22%20foi%20escolhido,tocador%20pessoal%20de%20m%C3%BAlica%20digital%22. Acesso em 06 de julho de 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Aplicativos de interação em sala de aula: análise de três possibilidades pedagógicas com recursos digitais. **Revista Cocar**, Belém – Pará, v. 14, n. 30, p. 1-16, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3313> >. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CONDE, Ivo Batista et al. Percepções de professores de química no período da pandemia de COVID-19 sobre o uso de jogos virtuais no ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e550101019070-e550101019070, 2021. Acesso em: 22 Out. 2021.

FERREIRA, Luis Lucas Marques; BRANDÃO, José Isaac Alves; GUSMÃO, Cosma Nayara Rosendo de Miranda; MAIA, Saulo Robério Rodrigues. O Uso de Jogos Online como Ferramenta no Ensino de Química: Adaptação ao Ensino Remoto. **In: Anais da XXVI Semana Universitária da UECE.** Fortaleza, 2021. ISSN 2236-5818. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/trabalhos.jsf>. Acesso em: 29 nov. 2022

FIALHO, Neusa Nogueira. Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino. **In: VII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE; III Congresso Iber-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE.** Curitiba: Champagnat, 2008.

GIORDAN, Marcelo. **Computadores e linguagens nas aulas de Ciências:** uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. 308 p.

KRAEMER, S. A.; FORIGO, F. M.; RUL, A. J.; **Processos de Ensino e de Aprendizagem nas Aulas de Ciências do Ensino Fundamental em Período Pandêmico;** Encontro Nacional de Educação (ENACED); 2020.

LISBÔA, G. L. P.; GUSMÃO, C. M. P.; SANTOS, D. C. M.; LIMA, M. C. V. Plataforma digital kahoot e a aprendizagem através de jogos no ensino superior. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48608>>. Acesso em: 22/10/2021.

MELO, A.C. ; SAMPAIO, I ,S. ; CARVALHO, J. C. ; OLIVEIRA, A. C.; Jogos Didáticos no Ensino da Química; Roraima; **Revista Eletrônica Ambiental** – Vol. 8; 2015.

MIRANDA, K. K. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M.; TELLES, C. B. S. Aulas Remotas Em Tempo de Pandemia: Desafios e Percepções de Professores e Alunos. **Anais VII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID_5382_03092020142029.pdf>. Acesso em: 22 Out. 2021.

MONTE, W. S; BARRETO, M. M.; ROCHA, A. B. GAMIFICATION E A WEB 2.0: planejando processo ensino-aprendizagem. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 90-97, set. 2017. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5759>>. Acesso em: 22 out. 2021. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5759>.

ROCHA, Termisia Luiza. Percepção do professor acerca do uso das mídias e da tecnologia na prática pedagógica. **Cadernos da FUCAMP**, n. 13, v. 10, 2011. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/issue/view/3>. Acesso em: 26/08/2021.

SILVA, J. M. A.; CARVALHO FILHO, Z.A.; FALCÃO, K. S.; SANTANA, R. R. S.; LOPES, J. D. Aplicação de quizzes online como ferramenta didática de revisão na monitoria de bioquímica básica no bacharelado de química industrial da ufpb. **Anais IV CO-**

NAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56510>>. Acesso em: 23/10/2021.

SKIRA, Diana. J. The 2005 word of the year: Podcast. **Nursing Education Perspectives**, v. 27. n.1, 54– 55, 2006.

SOUSA, Luiza Beatriz de; SOARES, Francisco Hermes Bezerra; CRUZ, Ana Heloisa de Sousa; MAIA, Saulo Roberio Rodrigues; GUSMÃO, Cosma Nayara Rosendo de Miranda. PODCAST: Sintonizando a Química. In: FERREIRA, Ezequiel Martins (org). **As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais**. Ponta Grossa – PR: Atena, 2022. ISBN 978-65-258-0398-2 DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.982221008>. p. 192-197.

SOUSA, Luiza Beatriz de; OLIVEIRA, Maria Carolayne Ferreira Calaça de; GUSMÃO, Cosma Nayara Rosendo de Miranda; MAIA, Saulo Roberio Rodrigues;. Jogos para a fixação de Conteúdos de Química no Ensino Médio: Modalidade Presencial X Modo Remoto. **Revista Conexão ComCiência**, n.1, v.2, e5624, 2022. ISSN 2763-5848. Disponível em: Jogos para a fixação de Conteúdos de Química no Ensino Médio | Conexão ComCiência (uece.br). Acesso em: 29 nov. 2022.

VASCONCELOS JUNIOR, J. B. **WEBCLUQ: da Divulgação Científica à Motivação para Aprendizagem de Química a Partir de Podcasts**. 2020. 100f.. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – ENCIMA) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike C. C. **A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: SOLUÇÕES EMERGENCIAIS PELO MUNDO**. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC. 2020.

2 ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL E EM GUINÉ BISSAU

Nairley Cardoso Sá Firmino

Estudante do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (Unilab)

E-mail: nairleysafirmino@gmail.com

Domingos Malú Quadé

Estudante do Curso de Doutorado em Alterações Climáticas e Políticas do Desenvolvimento Sustentável (ULisboa)

E-mail:domingosmaluquade123@gmail.com

RESUMO

A Química é uma disciplina concebida por grande parte dos estudantes de difícil compreensão. Em parte, isso ocorre pela característica do próprio conhecimento, com abstrações e conceitos que são explicados por meio de modelos e pela maneira como essa disciplina é ensinada nas escolas, seja por questões estruturais ou pela ação docente. Nessa direção o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de uma mesa redonda sobre o Ensino de Química no Brasil e em Guiné Bissau ocorrida no II Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente. Esse momento objetivou discutir aspectos relevantes sobre as experiências com essa temática por professores de ambos os países. A mediadora e os debatedores elencaram alguns pontos, os quais refletem na aprendizagem dos estudantes, tais como: formação de professores, condições de trabalho nas escolas, relações com os estudantes, bem como o papel dos professores formadores. Os relatos demonstraram algumas similaridades, como as nuances relacionadas à execução de aulas experimentais, a manutenção da motivação dos estudantes frente a aulas com características do ensino tradicional e, por outro lado, algumas peculiaridades, como por exemplo, o modo como ocorre a formação dos professores de Química. Deste modo, o momento de partilha com os professores destes países foi enriquecedor, as discussões promoveram reflexões necessárias no caminho de renovação do ensino de Química.

Palavras-chave: Educadores químicos. Intercontinental. Experiência docente.

Introdução

O ensino de Química é uma temática de grande relevância, visto que o conhecimento químico utilizado de maneira prática na vida das pessoas constitui um grande auxílio na tomada de decisões, inicialmente em circunstâncias cotidianas. Ademais, usualmente são necessárias reflexões sobre as melhores escolhas, como por exemplo, quais produtos usar, os métodos mais adequados, como realizar descartes ou ainda, a compreensão e questionamentos sobre decisões implementadas por especialistas, as quais impactam a vida em sociedade. Um dos objetivos da educação científica, inclusive o ensino de Química, é a preparação do indivíduo para ser um cidadão ativo, crítico e reflexivo, atuante na sociedade (FIRMINO; MARTINS, 2021).

Por conseguinte, a realidade que se observa é uma distância dos estudantes destas reflexões, em virtude da falta de conhecimento ocasionada por uma aprendizagem superficial. Neste esteio, Cachapuz *et al.* (2011) apontam para o que denominam de crise na educação científica. A aprendizagem com essas características é remetida a algumas situações, a saber: uso dos modelos e abstração dos conceitos químicos, linguagem simbólica, entre outros. Assim, a aprendizagem se torna apenas em acúmulo de conhecimentos, leis e fórmulas desarticuladas do mundo vivido.

Adicionalmente, também é atribuída ao ensino escolar a responsabilidade dessa aprendizagem ineficiente. O ensino ainda fortemente tradicional, memorístico, livresco e desassociado do cotidiano, faz os estudantes sentirem dificuldades em transpor o conhecimento para outros contextos diferentes dos quais foram inicialmente abordados. O fracasso no ensino-aprendizagem de Química é atribuído a metodologia utilizada que é distante do

comportamento da sociedade, diante de tantas mudanças que acontecem rapidamente (LIMA, 2016).

Isso posto, o II Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente trouxe essa temática para uma mesa redonda com professores de Química do Brasil e de Guiné Bissau. Desta feita, os representantes puderam compartilhar suas perspectivas considerando fatores estruturais, pedagógicos, de incentivos pecuniários, de formação profissional, entre outros fatores. Assim, a partir dos relatos foi possível perceber similaridades em algumas circunstâncias, bem como as peculiaridades de cada país.

Ensino de Química - algumas considerações

Ao longo dos anos, muitas mudanças no cenário econômico, social e político provocaram impactos diretos nas características educacionais, as quais também influenciaram no ensino de Química. Nas escolas, a evolução quanto ao ensino e aprendizagem do conhecimento químico ocorre lentamente, ainda persiste um sistema onde passivamente o estudante escuta e recebe pronto aquele conteúdo, não significando que aconteceu de fato a aprendizagem.

Segundo Firmino *et al.* (2020) os desafios que permeiam a educação contemporânea convergem para situações conflitantes. Em vista disso, as instituições de ensino passam por dificuldades para acompanhar as rápidas e constantes mudanças na sociedade. Em meio a tudo isso, há uma perpetuação das metodologias que se centram na figura do professor.

O sentimento de frustração e desassossego é uma crescente entre os professores, diante da constatação da falta de interesse e efetivação da aprendizagem dos seus alunos. A denominada crise da educação científica se apresenta em salas de aula e em re-

sultados de pesquisa na área de Didática das Ciências, a maioria dos alunos não aprende a ciência ensinada nas escolas (POZO; CRESPO, 2009).

A Química é aquela usualmente considerada a mais impopular, difícil e abstrata, e boa parte dos conceitos químicos aprendidos na escola não fazem sentido para um número significativo de estudantes. Além disso, os conhecimentos desta disciplina, quase sempre, não se relacionam aos conhecimentos prévios que os estudantes construíram ao longo da vida, dificultando a ocorrência de uma aprendizagem significativa (FERNANDEZ, 2018).

As práticas pedagógicas pautadas no tradicionalismo têm como consequência a caracterização da Química escolar como quase que exclusivamente teórica, mesmo sabendo que possui natureza essencialmente experimental. Deste modo, o ensino de Química segue enraizado na simples transmissão de informações, conceitos e leis isoladas, distante do cotidiano dos estudantes (LIMA, 2012, 2016).

Santos e Schnetzler (2015) enfatizam a necessidade de a Química ser ensinada considerando-a dentro do contexto social dos estudantes, especialmente no ensino médio, ciclo que encerra a Educação Básica, com o intuito de assegurar ao indivíduo uma formação para habilitá-lo como cidadão ativo e participativo na sociedade. Ou seja, o foco do ensino de Química deve ser a preparação para o exercício da cidadania de modo crítico e consciente.

O ensino de Química para os estudantes é associado a algo difícil de aprender, pois os alunos têm dificuldades de entender a importância dessa disciplina para a vida, ou seja, relacioná-la com as funções básicas do organismo como comer, dormir, pensar, etc. Os professores, na busca de fazer com que os alunos assimilem grandes quantidades de informações, buscam estratégias

baseadas em memorização de regras, com macetes. Esta atuação contribui pouco para a compreensão da Química (PESSANHA, 2020).

Os professores de Química se deparam com situações específicas do ensino de Química, dentre as quais podemos destacar a abstração do conhecimento químico, demonstrado por meio de modelos, os quais possuem uma simbologia e linguagem próprias. A falta de habilidade de alguns professores em fortalecer esta linguagem, inclusive com esclarecimentos de como elas surgiram, contribui para um distanciamento da realidade dos estudantes. Outro fator, é a visão distorcida da Química, como se seus conceitos, leis e teorias fossem dogmas, prontos e acabados, não transparecendo que esta é uma Ciência socialmente construída.

O ensino de Química, para se tornar atrativo e, continuamente, efetivo precisa assumir posturas desafiadoras, estimulantes e problematizadoras. Para tanto, a interação ativa e profunda do estudante com o ambiente deve ser fomentada (LIMA, 2012). Muitas possibilidades e vertentes estão disponíveis e são largamente estudadas na área de ensino de Química, podemos citar algumas: a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), o ensino por investigação, uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), contextualização, uso da História e Filosofia da Ciência, as metodologias ativas em todos os contextos do ensino, inclusive a experimentação, entre outras.

Todas as pesquisas envolvidas no desenvolvimento de métodos de ensino ou aprofundamento de possibilidades que aperfeiçoem o ensino de Química são relevantes, no entanto, os professores precisam passar por um amplo processo formativo, o qual não consiste apenas na compreensão de etapas prontas de algo. Os professores podem encontrar a sua própria maneira de

reinventar a sua prática pedagógica, aprofundando seus conhecimentos na literatura disponível, ampliando a sua compreensão no contexto do ensino de Química no qual foram formados e refletindo sobre o cotidiano que lhe é próprio, ou seja, na sua realidade enquanto ser docente.

A transformação das práticas de ensino de Química demanda a reflexão sobre os processos de formação de professores, identificando os elementos políticos, pedagógicos e epistemológicos que norteiam tal formação. O ensino da Química é uma prática social abrangente, que dialoga com diferentes aspectos da vida dos sujeitos. Assim, também é preciso compreender a formação dos professores a partir de referências diversas.

Os aspectos relacionados à vida pessoal conjugam questões de natureza ampla sobre a identidade do professor, considerando elementos técnicos, do saber fazer da profissão; a elementos políticos que dizem respeito aos projetos de homem/mulher sociedade que norteiam o seu modo de estar no mundo; elementos de natureza ética, que permitem compreender a formação humana como um processo baseado no bem comum e na humanização; elementos de natureza estética, que articulam autoconhecimento e percepção do outro, buscando o respeito à individualidade dos sujeitos. Tal aspecto indica a necessidade de reconhecimento do professor como pessoa nos processos formativos (NÓVOA, 1995).

A compreensão da Química indica a necessidade de domínio de conceitos, leis e princípios fundamentais para a construção de conhecimentos sobre os fenômenos de transformação da matéria presentes, assim como o entendimento amplo dos avanços científicos, tecnológicos e educacionais que nos permitem reconhecer a Química como uma construção humana, na qual estão presentes elementos históricos, culturais sociopolíticos e

econômicos. Tal aspecto direciona o olhar para a compreensão dos elementos técnicos.

A busca de informação, comunicação e expressão diz respeito a conhecimentos de natureza procedimental, a partir dos quais aprende-se a dialogar, através das mais distintas fontes, com as informações relacionadas às Ciências, presentes em diferentes gêneros e portadores textuais, permitindo uma contínua atualização, conjugando elementos técnicos, a elementos científicos e pedagógicos. Através desse movimento, materializamos o letramento científico, que colabora continuamente com a ampliação das capacidades de ler, compreender, interpretar, utilizar e produzir diferentes formas de representação do conhecimento produzido no contexto escolar (DAVEL, 2017).

No que se refere ao ensino da Química é necessário que a formação do professor forneça elementos teóricos consistentes que o permitam problematizar e refletir de forma crítica sobre sua prática, compreendendo de forma ampla os elementos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos presentes tanto no processo de construção do conhecimento sobre a Química, quanto nas formas de utilização da mesma. Assim, esse elemento da competência profissional do docente de Química prevê a necessária articulação entre os conhecimentos específicos desta área de conhecimento àqueles produzidos pela Pedagogia, enquanto Ciência da Educação (FRANCO, 2003).

Finalmente, em relação à profissão, a competência do professor de Química deve contemplar a consciência da relevância social de sua atividade profissional e as relações desta com o desenvolvimento da sociedade, em termos individuais e coletivos. Tal desenvolvimento se materializa a partir da socialização do conhecimento, numa perspectiva dialógica, que coloque em articulação os desafios vividos pelos sujeitos e os modos como a

Química pode colaborar para o entendimento e resolução de situações-problema presentes no cotidiano.

Ao incorporar essa atitude dialógica ao contexto de atuação profissional, o educador movimenta-se permanentemente em busca de metodologias que possam despertar nos estudantes o interesse pela área, articulando elementos teóricos e práticos. Tal articulação envolve: elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação ou trabalho, nos quais se somam o uso dos laboratórios, a descrição e análise de fenômenos, a elaboração de planos de ensino que considerem aspectos político-pedagógicos, psicológicos e sociais envolvidos no processo de ensinar e aprender, e ainda, os contributos que os conhecimentos gerados trarão para a sociedade.

Esse conjunto de saberes é apontado por Pimenta (2005) como saberes pedagógicos, que se somam aos saberes específicos da área, para promover um processo formativo amplo dos educandos e dos próprios educadores, que são convidados a rever suas práticas e ampliar seus conhecimentos a partir dos desafios que emergem do exercício da profissão.

Conjugando os elementos relacionados ao perfil dos professores de Química, visualizamos que a formação do professor desta área deve fortalecer os aspectos que dizem respeito aos saberes da docência (saberes da experiência, saberes específicos da área e saberes pedagógicos), apresentados por Pimenta (2005), de modo que estes possam articular-se a partir dos desafios presentes no processo de ensinar e aprender, contribuindo para a formulação de metodologias de ensino capazes de estimular nos estudantes o gosto pelos conhecimentos relacionados à área, promovendo, ainda, a construção do conhecimento.

Apesar de o conjunto de elementos expostos apresentar a necessidade de reconfiguração das práticas profissionais, ainda

visualizamos no campo da formação de professores de Química a presença de uma perspectiva de trabalho fragmentada, distante do contexto de atuação profissional do licenciando – que é a escola – e, por consequência, dos desafios presentes nesse espaço. As estratégias formativas acabam por pautar-se na reprodução de práticas dos antigos professores, em tempos distintos dos que vivemos atualmente, acarretando lacunas nas referências necessárias aos licenciandos para lidar com os processos de ensinar e aprender no contexto das escolas.

Por outro lado, é necessário registrar movimentos formativos que superaram a perspectiva da reprodução e caminham rumo à construção de práticas dialógicas, que, considerando os problemas existentes na sociedade e as limitações presentes no contexto das escolas, conseguem avançar no processo de construção do conhecimento, reconhecendo os estudantes como sujeitos do processo e valorizando seus conhecimentos prévios e sua capacidade de continuar aprendendo a partir de perspectivas diversas.

Experiências de participação na mesa redonda

A mesa redonda intitulada “Ensino de Química no Brasil e em Guiné Bissau” contou com a participação dos debatedores: Domingos Malu Quadé (doutorando em Alterações Climáticas e Políticas do Desenvolvimento Sustentável na Universidade de Lisboa), Fábio Domingos Preto (professor de Química Geral e Inorgânica da Escola Superior de Tchico Té) e Livia Paulia Dias Ribeiro (professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira), com a mediação de Nairley Cardoso Sá Firmino (professora da Secretaria de Educação Básica do Ceará). O registro das experiências do debatedor e da mediadora estão descritas a seguir.

A experiência de mediar a supracitada Mesa Redonda foi enriquecedora, as falas dos debatedores, os quais eram professores das escolas em Guiné Bissau, iam ao encontro das minhas próprias vivências como professora de Química da Educação Básica no Brasil. As dificuldades na elaboração e execução de aulas experimentais, ou por ausência de materiais, ou por falta de apoio nas escolas. As turmas grandes e, muitas vezes, com pouco interesse em aprender o conteúdo abstrato ou que exigia conhecimentos anteriores para fazer sentido a sua aplicação prática. O pouco tempo disponível para planejamento, pois devido às circunstâncias ligadas ao financeiro, o professor precisava ter mais de um trabalho, causa de exaustão do profissional, que conseqüentemente impacta na busca por melhorias na prática pedagógica.

44 Um ponto extremamente relevante abordado na mesa foi a formação inicial dos professores de Química. De todos os fatores elencados, os quais são largamente abordados na literatura, um me trouxe significativas reflexões. Os professores formadores dos cursos de formação inicial têm uma profunda influência nos licenciandos, neste caso os futuros educadores químicos. A professora Livia Ribeiro em sua fala apontou para a própria formação de tais professores e o quanto as rápidas mudanças na sociedade que impactam em todo o cenário educacional também são sentidas por esses profissionais formadores. De certo isso também precisa ser considerado e criticamente refletido, embora seja comprovado que essa influência no modo de professorar dos formadores impactam profundamente na conduta dos profissionais por eles formados. De que maneira isso pode ser transformado?

O debatedor Domingos Malú traz o relato da experiência com a participação na mesa redonda. Atuar como debatedor

sobre ensino de Química Brasil Guiné-Bissau, renova o protagonismo da nossa investigação sobre o processo de ensino e de aprendizagem de Química na formação de professores da Guiné-Bissau. A experiência foi enriquecedora, pois traz reflexões sobre os desafios de ensino de Química, nos induzem buscar a transformação e a inquietude permanente do processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau, nos traz espírito de comprometer-se com o outro, com a transformação social e com a aprendizagem expressiva. Permite-nos ter o exercício da reflexão no processo epistemológico do conhecimento didático-pedagógico equilibrado no ensino de Química e produzir recomendações de uma prática docente renovada em sala de aulas.

Como mencionado pelo debatedor Domingos Malú, o protagonismo na busca por aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem de Química, compreendendo e superando os desafios envolvidos em todo um sistema educacional, gera o movimento de trocas de experiências, de discussão teórica, de aprofundamento acerca das influências sociais, históricas, filosóficas e epistemológicas que envolvem o trabalho docente. Neste sentido, o II Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente foi assertivo na temática, especialmente no concerne a um paralelismo entre as realidades do Brasil e da Guiné Bissau.

Considerações finais

A Mesa Redonda “Ensino de Química no Brasil e em Guiné Bissau” trouxe contribuições e reflexões acerca das condições de ensino e aprendizagem de Química em ambos os países.

Com as discussões foi possível identificar similaridades, especialmente nas condições de execução de aulas experimentais, disposição de recursos didáticos, interesse dos estudantes

para aprender esse conhecimento e situações de disciplina/indisciplina nas escolas. Em outro âmbito, as diferenças nos processos de formação inicial em cada país, embora persistam às necessidades de valorização do magistério no sentido financeiro e de status da profissão.

Os protagonistas do momento, debatedores e mediadora, demonstraram ter sido um momento de aprendizado e de reflexões acerca das condições da profissão professor de Química. Deste modo conclui-se que a escolha da temática para a mesa redonda foi de grande relevância tanto para os espectadores quanto para os participantes.

Referências

CACHAPUZ, António et al. **A necessária renovação do ensino das Ciências**. 3a ed. São Paulo: Cortês, 2011, 264p.

DAVEL, Marcos Alede Nunes. Alfabetização científica ou letramento científico? Entre elos e duelos na educação científica com enfoque CTS. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 1-9.

FERNANDEZ, Carmen. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. **Estudos avançados**, v. 32, n.98, p. 205-224, 2018.

FIRMINO, Nairley Cardoso Sá; MARTINS, Elcimar Simão. Re(des)contruindo o ser profissional: histórias de vida e de (trans)formação docente de uma professora de Química. *In*: MARTINS, Elcimar Simão et al. **Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: teoria, prática e práxis** [recurso eletrônico], Fortaleza: EdUECE, 2021, p. 235-254.

FIRMINO, Nairley Cardoso Sá et al. O uso da Aprendizagem Baseada em Equipes como ferramenta diagnóstica no ensino-aprendizagem de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20 (u), p. 1227- 1249, 2020.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas: Papirus, 2003

LIMA, José Ossian Gadelha de. O ensino da Química na escola básica: o que se tem na prática, o que se quer em teoria. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 6, n. 2, p. 23-38, 2016.

LIMA, José Ossian Gadelha de. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 136, p. 95-101, 2012.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PESSANHA, E. B. **Química: desafios e metas de ensino**. Shamballah Produções Gráficas: Belém – PA, 2020. 129p.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução: Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 296p.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação química: um compromisso com a cidadania**. 4a Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

CONTRIBUIÇÃO DO CIVEJA: UNILAB ENQUANTO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DE JOVENS E ADULTOS

Ana Claudia Lima de Assis

Estudante do Curso de doutorado – PPGE/UECE

E-mail: claudia.assis@uece.org.br

Tereza Cristina Lima Barbosa

Prof^a. da Educação Básica- SME/Fortaleza

E-mail: terezarrafael@gmail.com

Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes

Programa de Pós-graduação em Educação-UECE

E-mail: maria.vilene@aluno.uece.br

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias

PPGEF UNILAB/IFCE

E-mail: idalinamariasampaio@gmail.com

Elisangela André da Silva Costa

Professora Adjunta UNILAB

E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre a contribuição das ações da extensão universitária para a formação do educador que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da experiência vivenciada pelo Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul, vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, denominada de Circuito Intercultural de Vivências em EJA/Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade(s) (CIVEJA), que envolveu os 13 municípios situados na Região do Maciço de Baturité – Ceará. O mesmo foi concebido como instrumento de diálogo, de valorização dos saberes e cultura local, objetivando promover

ações socioculturais e educacionais com foco na EJA e diversidades, tendo como princípio a unidade do ensino-pesquisa-extensão na perspectiva de suscitar práticas educativas significativas e libertadoras, e um consequente reconhecimento da EJA na região do Maciço de Baturité e no estado do Ceará. Metodologicamente o estudo se ancora na abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de aproximação com a realidade a observação participante e a análise documental. Os resultados apontam que o Civeja se caracterizou como uma experiência inovadora no campo de formação continuada, pelo seu potencial aglutinador, construído coletivamente envolvendo municípios, movimentos sociais, Fórum EJA Ceará e outras instituições, bem como, pelo formato da proposta, porém, também compreendemos a importância da oferta sistemática de experiências como a do CIVEJA, para fortalecer as aprendizagens e promover uma formação mais consequente e duradoura.

Palavras-chave: Formação de educadores. EJA. Extensão universitária.

Introdução

Ao longo da história do Brasil, sua população vivencia desafios diversos relacionados à afirmação da educação como um direito público e subjetivo. Nesse processo, o analfabetismo, que resiste ao longo dos séculos, é uma evidência importante a ser considerada. A partir dele, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma necessidade e como um direito para aqueles que não tiveram condições de acesso ou permanência nos espaços de escolarização.

O ingresso de jovens e adultos da classe trabalhadora no contexto escolar desafia as instituições de ensino e os educadores a repensarem os currículos e as práticas de ensino, de modo que as características e necessidades desse público sejam contempladas. Tal questão é limitada pela fragilidade presente nos proces-

tos de formação inicial e contínua de professores, geralmente formulados para crianças e adolescentes e distantes das questões sociais e políticas tão presentes na vida adulta, como o direito ao trabalho, à moradia, à saúde, à segurança, entre outras questões.

No presente estudo, buscamos refletir sobre a contribuição das ações da extensão universitária a partir da experiência vivenciada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, que tem como nome Circuito Intercultural de Vivências em EJA/Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade(s) (CIVEJA), para a formação do/a educador/a que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na região do Maciço de Baturité.

A análise desta experiência nos sinaliza, como resultado, que o Civeja se caracterizou como uma experiência inovadora no campo de formação continuada, pelo seu potencial aglutinador, pelo caráter de construção coletiva que envolveu municípios, movimentos sociais, Fórum EJA Ceará e outras instituições. Destaca-se, também, o formato da proposta, que articulou formadores de diferentes regiões do país, em um diálogo de natureza crítica e emancipatória. Entendemos que este tipo de ação precisa acontecer de forma mais sistemática, favorecendo a consolidação das aprendizagens e promovendo uma formação contínua de educadores de adultos mais consequente e duradoura.

Reflexões sobre a EJA, seus desafios e os contributos da extensão universitária

A Educação de Jovens e Adultos – EJA passa a se afirmar como direito, no cenário brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988 e se estrutura como modalidade de ensino em 1996, por ocasião da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacio-

nal – LDB nº 9394 (BRASIL, 1996). A partir dos referidos marcos legais começam a surgir ações voltadas ao acesso e permanência dos educandos da EJA. Dentre tais ações, encontra-se a formação contínua de professores, como espaço de socialização de experiências, reflexão e construção de conhecimentos sobre o ensinar e o aprender.

LDB nº 9394 (BRASIL, 1996) aponta o compromisso com a formação inicial de professores do ensino básico em nível superior em cursos de licenciatura, já as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (2000) afirmam que a EJA tem finalidades e funções específicas, apontando que o preparo de um docente para atuar em EJA deve incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas que se relacionam com a complexidade desta modalidade de ensino. Nesta perspectiva, é fundamental que as Instituições de Ensino Superior – IES, responsáveis diretamente pela formação de professores, incluam em seus currículos e programas as especificidades da EJA, enquanto modalidade de ensino para a qual os educadores precisam estar bem formados.

Apesar das sinalizações postas nas normativas supra-mencionadas, identifica-se com certa frequência, a fragilidade de uma política de formação de professores (as) que contemple as especificidades da EJA. Diferentes estudos, como o de Costa (2014), constataam a existência de modelos formativos tidos como treinamento esvaziado de crítica, ausente do contexto sociocultural do estudante jovem e adulto, inviabilizando aos educadores problematizar, compreender e transformar suas práticas à luz dos determinantes que a influenciam.

A EJA tem nos apresentado questões desafiadoras que precisam ser contempladas na formação específica daqueles/as que atuam nesta modalidade de ensino. Diante do contexto con-

temporâneo, cujas relações do mundo do trabalho são atravessada por princípios neoliberais, a educação voltada para jovens e adultos assume como foco estratégias e elementos voltados para requalificação profissional, sendo deixadas de lado, questões significativas como as especificidades relativas às questões de gênero, geracionais, étnico-raciais, da educação indígena, do campo, quilombola, inclusiva, do sistema prisional e dos movimentos sociais que também precisam ser evidenciadas e fazer parte da proposta formativa.

Assim, vivendo nas primeiras décadas do ano 2000, e refletindo junto a outros que se ocupam com a Educação de Jovens e Adultos sobre a trajetória da história da EJA, constatamos o quanto a formação dos/as educadores/as desta modalidade ainda é deficitária e “precária e distante das reflexões freirianas”, demandando ainda muitos esforços e continuada atenção (MACHADO, 2008, p. 11).

Diante deste cenário, faz-se necessário investir na formação inicial, continuada dos/as educadores/as, valorizando a perspectiva crítica, dialógica e dialética das questões específicas da EJA relativas, da didática, do currículo, das práticas pedagógicas e do papel social desta modalidade de ensino no Brasil. Tais questões nos convidam a refletir sobre o compromisso social das Universidades com a formação inicial e continuada dos/as educadores/as de EJA, na pedagogia, nos diversos cursos de licenciaturas, bem como, na formação contínua, através de cursos de extensão.

A extensão universitária é compreendida como processo educativo, cultural e científico que promove a interação entre o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, caracterizando-se como espaços importantes para a experiência docente. Con-

forme afirma Dias (2009, p. 40), essa interação entre a extensão, o ensino e a pesquisa, possibilita a operacionalização da relação teoria e prática, conduzindo para a democratização do saber acadêmico, partindo de um saber “testado e reelaborado”. Afirma ainda, que teoria e prática não podem limitar-se a “exposições descritivas, elementos dicotômicos ou antagonicos”, assim a indissociabilidade aponta para uma formação “contextualizada aos problemas e demandas da sociedade” (DIAS, 2009, p. 43), como parte do processo formativo.

A formação docente, objeto da ação de extensão ora analisada, é uma temática de ampla discussão no cenário educacional, que nas últimas décadas tornou-se assunto de debates e pesquisas, uma vez que existe a crescente compreensão da docência como uma profissão complexa que demanda cada vez mais tanto o domínio adequado dos conhecimentos pertinentes à sua área de trabalho, quanto à aquisição dos novos conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, as ações de formação contínua constituem-se ao mesmo tempo como necessidade e como direito, confirmando, desse modo, a importância das ações extensionistas, por seu caráter político e social.

O processo de formação continuada está regulamentado pela LDB nº 9394 (BRASIL, 1996) no artigo 63, inciso III e também pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015, que apresenta a seguinte definição para a formação continuada de professores:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a

prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

Corroborando com essa ideia, Freire (1996) pontua que a formação continuada, analisando a necessidade humana de constante busca de novos conhecimentos, contribui com a transformação das práticas pedagógicas dos docentes através da reflexão, ou seja:

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (FREIRE, 1996, p. 41).

Assim, tal formação tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos docentes em processos intencionais, planejados e que possibilitem mudanças em direção à ampliação da compreensão sobre sua prática efetiva em sala de aula, em diálogo com o desenvolvimento curricular das instituições de ensino, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, a proposta formativa idealizada pelo Civeja dialoga de maneira muito próxima com as reflexões de Freire (1996) e com a perspectiva de extensão universitária discutida por GADOTTI (2017), entendida como ‘comunicação de sabe-

res'. O autor, pautando-se na proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação. Tal mudança se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à seguinte pergunta: como se aprende e se produz conhecimento, partindo de uma teoria que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que portanto, não sabe tudo, nem não ignora tudo? É nessa perspectiva que identificamos e apresentamos a experiência vivenciada no Civeja promovido pela UNILAB lançando luzes sobre a contribuição das ações da extensão universitária para a formação do educador que atua na Educação de Jovens e Adultos.

O Civeja - Unilab: entre o escrito e o vivido

O processo de investigação do Civeja / Unilab foi metodologicamente ancorado na abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de aproximação com a realidade a observação participante e a análise documental de onde foram retirados os depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Para a análise documental, utilizamos: Projeto CIVEJA, Programação, Fichas de inscrição dos cursistas, Ofícios de parceria com as SME; Ofício de parceria com Movimentos Sociais; Documento de seleção dos tutores, E-mail com formadores, entre outros. Conforme expressam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a análise documental é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Portanto, a busca pode ser desenvolvida a partir de várias fontes e de diferentes documentos.

A partir da análise do projeto de extensão aprovado junto à Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura da Unilab, o Civeja se constituiu enquanto ação de extensão universitária ancorada no

tripé da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, concebido como um intercâmbio envolvendo múltiplos olhares e se caracterizando como um instrumento de diálogo, de (re)conhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, a partir dos 13 municípios situados na área prioritária de atuação institucional da Unilab – Maciço do Baturité – e de Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP), parceiros do ECOSS. A sonorização da palavra CIVEJA, remete a um convite coletivo para nos vermos, nos olharmos, neste caso, são múltiplos olhares – enquanto coletivo de educadores, municípios, militantes da EJA, – sobre as vivências em EJA no Maciço do Baturité e nos países parceiros do ECOSS.

A proposta do Civeja foi constituída de três significativas dimensões, sendo elas, a formação, comunicação, mobilização social, que se entrelaçam em uma sinergia perfeita. A dimensão da formação consiste na oferta do Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Diversidade (s), com carga horária de 120 horas, sendo 50% dessa carga horária na modalidade a distância, mediadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e acompanhado por duas professoras, seis tutores e coordenação pedagógica. Tendo como perspectiva o fortalecimento da Lei 10.639/2003 e discussões de gênero, diversidade étnico-racial, recorte geracional, entre outros.

Aliado ao curso foram realizados os Círculos de Cultura em dois diferentes polos, um situado no Campus da Liberdade em Redenção / Ceará e outro situado na Sede da 8ª Crede, localizada em Baturité / Ceará, com foco na Educação de Jovens e Adultos e Diversidade(s).

Quanto à dimensão da comunicação vivenciamos a realização de Exposições – virtual, itinerante –, registros fotográficos sobre a EJA no Maciço do Baturité, produção de banners, vídeo documentário, produção de matérias, entre outros. E a dimensão

da mobilização social, que permeou todo o processo, desde os primeiros momentos de elaboração da proposta, contemplando o envolvimento da comunidade educacional e sociedade civil engajada com a política de EJA, com destaque à parceria com o Fórum de EJA do CE.

A vivência do Civeja

O Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade(s) se deu mediante um processo participativo e se caracterizou como a expressão de um amplo processo de diálogo com parceiros governamentais do Maciço do Baturité – Secretarias Municipais de Educação e a Coordenadoria regional de educação – CREDE 8, braço da Secretaria da educação do Ceará, no maciço de Baturité, bem como com parceiros da sociedade civil em nível loco-regional e nacional, aliado ao diálogo com parceiros acadêmicos do projeto Educação e Cooperação Sul-Sul (EcoSS/Unilab).

O percurso formativo se deu a partir de planejamento participativo da Equipe de coordenação ampliada, que se reunia quinzenalmente para alternadamente realizar sessões coletivas de estudo e de planejamento das atividades, sendo estas executadas conforme o planejamento. A Equipe dispunha ainda de instrumento de acompanhamento do planejamento, subsidiando o monitoramento e avaliação de sua execução.

A proposta do CIVEJA ocorreu em 2014, e contou com uma participação significativa de 250 professores e gestores, da rede pública de ensino dos 13 municípios que constituem o Maciço de Baturité. A metodologia assumida se organizou a partir de um eixo articulador, que teve como tema “Educação de Jovens e Adultos e Diversidades”, servindo de norte para um diálogo

profícuo entre os 05 eixos temáticos constituintes da proposta de formação, sendo eles: “Marcos Estratégicos da EJA; Educação ao longo da vida; Currículo, Cultura e Diversidades; EJA, conhecimentos e múltiplas linguagens; EJA: cidadania, saberes e práticas educativas”. Cada eixo foi desenvolvido presencialmente por um professor formador especialista do tema, que planejava sua participação, a partir de uma proposta teórico metodológica de cunho emancipadora e que era compartilhado com a equipe de coordenação, no sentido de promover uma discussão e suscitar contribuições, que aproximasse o máximo o programa do contexto e realidade dos professores cursistas, levando em consideração o contexto, a conjuntura do estado e da região do município de Baturité, bem como, favorecesse o envolvimento, relatos, depoimentos dos professores formandos, contribuindo com a constituição de espaços de reflexão sobre suas práticas e promotoras de rupturas gerando novos conhecimentos e nova forma de pensar e agir, assim como idealiza Souza (2010).

[...] a Extensão pode também assumir o papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária, como “prática da liberdade” (SOUZA, 2010, p.126).

Quanto ao desenho metodológico, o CIVEJA foi pensado contemplando diversos momentos formativos presenciais e a distância. Os momentos presenciais contemplava um conjunto de atividades formativas, como: Palestra, que é um momento expositivo e de debate mediada por docentes-pesquisadores/as com produção e experiência na área correlata; Círculo de Diálogos Temáticos, que são momentos de aprofundamento teórico-metodológico

sobre uma determinada temática, com momentos de debates, interações, troca de experiências entre os municípios, mediada pela temática das palestras e leituras; Ciranda da Diversidade, outro momento significativo de vivências interculturais, lúdicas e de reflexão sobre as temáticas abordadas, mediados por profissionais de biodança e/ou educação biocêntrica; Momento Lúdico, proporcionando atividades de relaxamento, animação, etc.

Concebido como práxis educativa ou pedagogia da práxis, como propõe Moacir Gadotti, o acompanhamento pedagógico proposto pelo CIVEJA é entendido como um movimento dialético de ação + reflexão, que gera ação transformada. O mesmo foi mediado por tecnologias de educação aberta e a distância articulados ao processo formativo do momento presencial. O propósito do acompanhamento pedagógico foi dar suporte pedagógico aos participantes do Curso na formação, estimular o estudo e a reflexão sobre as temáticas.

A partir da análise documental, selecionamos alguns depoimentos de educadores que participaram do CIVEJA para sintetizar a contribuição das ações da extensão universitária para a formação do educador que atua na Educação de Jovens e Adultos.

A aula do professor [...] mexeu com todos nós, ele rompeu com o formato rígido, cartesiano e bancário de ensino-aprendizagem, ao promover uma metodologia em sua aula pautada em um diálogo intenso com os cursistas, bem como, com o formato de promover constantes movimentos da turma: uma aula, numa enorme sala sem cadeiras, onde o diálogo ia fluindo conforme as realidades presentes. Foi mágico. (SUJEITO A)

O encontro foi primordial para a nossa prática educativa. As trocas de experiências entre os educadores dos municípios isso foi significativo. A contribuição de estratégias do professor [...] para traba-

lhar de forma significativa com o concreto buscando a interação de todos os participantes. (SUJEITO B)

O encontro foi maravilhoso, todos os momentos foram de muita importância para a nossa vivência na sala de EJA, a maneira de como o professor [...] nos mostrou que de maneira simples, podemos fazer a diferença. Simplesmente amei. (SUJEITO C)

O professor [...] foi arrebatador no diálogo. Contar com sua experiência, contribuição qualificada, reflexões instigantes, é bom demais. Para além de tudo isso, contar mesmo com sua solidariedade e sentir a confiança que ele tem em nós, nos encoraja e alegra muito. (SUJEITO D).

Percebemos nos discursos dos sujeitos da pesquisa que o encontro possibilitou ampliar as compreensões sobre a própria formação, eles tiveram a possibilidade de refletir sobre os elementos teóricos e práticos presentes nas ações educativas desenvolvidas no contexto da aula, fornecendo meios para superação de desafios relacionados ao processo ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

De acordo com Freire (1996),

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (grifos do autor) (FREIRE, 1996, p. 47)

Podemos inferir que os professores devem criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos

alunos, num processo em que o professor e o educando não se reduzam à condição de objeto um do outro e sim um aprender criticamente com outro e assim vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado.

Considerações finais

A proposta do artigo visou refletir sobre a contribuição das ações da extensão universitária a partir da experiência vivenciada pela UNILAB, com o Circuito Intercultural de Vivências em EJA/Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade(s) (CIVEJA), para a formação do/a educador/a que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na região do Maciço de Baturité.

A análise desta experiência nos sinaliza como resultado que o Civeja se caracterizou como uma experiência inovadora no campo de formação continuada de educadores de EJA, pelo seu potencial aglutinador, construído coletivamente envolvendo municípios, movimentos sociais, Fórum EJA Ceará e outras instituições, bem como, pelo formato da proposta, na perspectiva de extensão enquanto comunicação de saberes, que amplia o diálogo entre os saberes produzidos na academia com os que são desenvolvidos pelos sujeitos em suas práticas cotidianas, construindo assim um conhecimento na práxis, com vistas a mudança na prática educativa.

No entanto, compreendemos que a formação continuada não pode ser esporádica ou descontínua, precisa ter oferta permanente e sistemática, já que requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir sobre os conhecimentos e competências, e também sobre os valores e as atitudes das/os educadoras/es. Nesse sentido, é urgente que o governo fe-

deral restabeleça os orçamentos necessários ao desenvolvimento das ações que demandam investimentos públicos para garantir os recursos necessários ao desenvolvimento das ações extensionistas junto à sociedade.

Referências

BRASIL, **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB 2000.

BRASIL. **Lei 10.639**. Altera a Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília, DF, 2015.

COSTA, Elisângela André da Silva. **A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará**. 203f. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2014.

DIAS, Ana Maria Iori. Discutindo Caminhos Para a Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 37-52, Ago. 2009.

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

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: Acesso em: 28 fev. 2019.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul. 2009.

SOUZA, ANA Luiza Lima. **A Historia da Extensão Universitária**. Campinas: Ed. Alínea, 2010.

A PERSPECTIVA FORMATIVA DE EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: PPGEF UNILAB-IFCE

Carlos Henrique Andrade de Sousa

Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE)

E-mail: henriqueandrade1983@gmail.com

Giovanni José Rocha Sombra

Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE)

E-mail: giovanni_rs@hotmail.com

Elcimar Simão Martins

Professor do Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB-IFCE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE)

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

RESUMO

Neste artigo apresentamos alguns conceitos e análises relativas ao estudo da Formação Docente tendo como material de pesquisa os resumos das dissertações de doze alunos egressos da primeira turma de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB- IFCE). A pesquisa surgiu do pressuposto de que a formação docente precisa apresentar-se em um formato que se adeque às necessidades do presente século. Assim, entendemos como imprescindível debruçarmo-nos nessa temática e propormos um aprofundamento que vise à melhoria da prática docente. O estudo se amparou em concepções teóricas que realçam novas perspectivas relativas à formação de professores, com o fito de se entender a concepção de formação docente extraída dos trabalhos de conclusão de cada um dos doze mestres em Ensino e Formação Docente. Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado um estudo de cunho bibliográfico do qual se inferiu que os processos que conduzem a formação continuada de professores vêm passando por mudanças teórico-práticas, vislumbrando um modelo de formação que promova uma visão colaborativa da práxis em que teoria e a prática sejam fortes aliadas para a construção de um novo fazer pedagógico

Palavras-chave: Ensino e Formação Docente. Práxis Pedagógica. Mestrado Profissional.

Introdução

Este artigo busca analisar como aconteceram as interações e as convergências entre a teoria e a prática que dão suporte ao estudo da formação continuada a partir de doze resumos de dissertações da primeira turma de um programa de pós-graduação em associação entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

O Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE) tem buscado se colocar em um contexto que valoriza um tripé pedagógico que envolve, sem qualquer tipo de hierarquização, a escola, a formação e a universidade trazendo para si a responsabilidade de se colocar como artífice de uma formação docente atual numa perspectiva crítica e emancipatória.

O primeiro edital do programa foi implementado em 2019 quando recebeu a primeira turma composta por vinte estudantes distribuídos em duas linhas de pesquisa, quais sejam: “Ensino e Formação”, e “Currículo e Avaliação”. O objetivo do referido curso de mestrado é a formação de “profissionais qualificados para o exercício da docência, por meio da pesquisa aplicada. A ideia é gerar conhecimento no campo do ensino, em sintonia com o debate contemporâneo da formação docente, buscando coletivamente soluções possíveis à realidade social” (UNILAB, 2019).

Urge que os atores envolvidos com a formação docente busquem essa tão evocada sintonia com o chamado debate contemporâneo. Acreditamos que essa busca, quando feita de modo que se tenha teoria e prática aliadas, é o caminho primordial para que se obtenha um novo padrão formativo que interfira diretamente nos treinamentos e nas capacitações propostas pelo

modelo neoliberal de economia que restringe, que burocratiza e que não se faz aliado à diversidade que é uma característica preponderante em qualquer comunidade escolar e algo tão caro aos processo formativos.

Para a elaboração deste artigo, priorizamos fundamentos teórico-epistemológicos da compreensão de como deve ser caracterizada a formação docente no século XXI baseada em autores que tratam sobre o tema, tais como: Candau (2003), Nóvoa (1995), Imbernón (2010; 2011), Martins (2014) e Sousa (2021), inclusive, considerando o período pandêmico, que foi quando se deu parte das pesquisas e de todas as defesas das dissertações que compõem esse artigo.

O embrião para o surgimento desta pesquisa surgiu do entendimento de que, a partir do instante em que se busca um novo formato para a formação docente deste século, faz-se necessária a análise de textos recém-lançados que versem sobre essa temática. Propor um estudo sobre as dissertações oriundas de professores-estudantes de mestrados profissionais que tratam da formação docente é algo imprescindível se considerarmos que cada um deles é responsável pela criação de um produto educacional ao final do curso.

O referido produto se trata de um objeto de aprendizagem que deverá ser desenvolvido para a melhoria da prática docente. Cartilhas, e-book, encontros formativos e a aplicação das chamadas Tecnologia de Informação e Comunicação (TDIC) são alguns exemplos utilizados nos trabalhos pesquisados para esse artigo. Nota-se que a diversidade de propostas se relaciona com o proposto por Imbernón (2011) quando ele afirma que o contexto em que se trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado.

Nesse contexto, esta pesquisa foi pensada com o embasamento na seguinte questão: sob quais perspectivas a formação

docente é caracterizada nas dissertações dos egressos da primeira turma do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB- IFCE)?

Esse questionamento, que se abre a várias respostas contundentes, nos levou a duas questões específicas que podemos ver a seguir: a) qual a incidência direta da utilização dos termos formação docente, formação de professores, formação continuada, prática docente e pedagógica nos resumos das dissertações desses egressos? b) em que medida esses termos se relacionam com o que Imbernón trata como uma nova formação docente para o século XXI?

A pesquisa foi delimitada aos doze docentes da linha de pesquisa “Ensino e Formação” do programa de pós-graduação por eles fazerem parte da primeira turma desse curso de mestrado profissional e por conta do ineditismo de suas dissertações. Além disso, podemos dizer que a possibilidade de se analisar os produtos educacionais criados por esses docentes favorece o avanço daquilo que se pressupõe para um processo formativo que deve ter a teoria e a prática como fortes aliados para a construção de novos conhecimentos.

A aprovação das dissertações com os seus respectivos produtos educacionais aponta para o fato de que o mestrado profissional em questão obteve sucesso no que diz respeito à inovação e de como a formação docente pode ser construída em termos de adaptabilidade aos novos tempos.

A concepção de formação contínua à luz da teoria

A formação de professores tem suscitado amplas discussões e estudos no meio acadêmico e, esta, por sua vez, tem sido objeto de investigação e reflexão nos últimos anos, uma vez que

estudiosos dessa temática convergem para a importância deste processo na condução de um fazer pedagógico que fomente resultados significativos e que estes contribuam para o desenvolvimento do profissional que atua na docência, atrelando sempre teoria à prática. Nóvoa (2002, p. 38) aponta que “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”.

Vale ressaltar, além disso, a proeminente necessidade de o docente construir sua própria identidade, esta que se apresenta imprescindível diante da complexa sociedade do conhecimento, ou seja, das infindas formas e lugares de onde os indivíduos adquirem conhecimento. Por outro lado, há também a ausência dessa mesma sociedade que se constitui hoje, o que, para muitos professores, apresenta-se distante de seus projetos pessoais e profissionais. Dessa forma, ao se pensar em um processo contínuo de formação docente, prima-se pela sua autonomia no pleno exercício da atividade pedagógica.

Nesse processo de construção identitária, Nóvoa (2002), adverte aos profissionais que atuam na docência a inquirir-se sobre os saberes de que são portadores e como esses contribuem para a construção de sua profissionalidade como docente.

Para Candau (2003) faz-se necessário que a formação docente esteja imbricada em um processo que vise à excelência no ensino atrelada à formação do cidadão, ou seja, que sejam pensadas e repensadas, objetivando alcançar uma formação para a cidadania, e para construção de sociedades mais democráticas e emancipadoras.

Imbernón (2010), traz uma percepção de formação docente que perpassa as décadas de 1980 e alcança os dias atuais. Para isso utiliza-se de expressões denominadas de: “metáfora do produto”, “metáfora do processo” e “metáfora da construção”. Em

relação à primeira, essa surgiu na década de 1980; nesse período, a formação continuada se dava através de cursos de formação oferecidos pelas universidades por meio de conferências, palestras, minicursos, etc. Eles objetivavam a um “aperfeiçoamento” do professor para que este se apropriasse dos conhecimentos produzidos por outros pares e os praticassem em sala de aula. Eram considerados uma espécie de receita. Para Imbernón (2010, p. 19):

a formação continuada nesses moldes nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. [...] potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é [...] modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades [...] a partir da formação decidida por outros. [...] Um dos resultados esperados [...] é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula.

O modelo de formação intitulado de “metáfora do processo” surgiu na década de 1990. Neste molde, a formação contínua surge a partir de novos paradigmas, dos quais alguns se destacam atualmente, e outros ainda passam por reestruturação. Dentre os que se destacam temos a introdução dos conceitos de pesquisa-ação, de currículo, triangulação e reflexão. Este último, vem a ganhar mais espaço, a partir de estudos posteriores. Imbernón (2010, p. 21) considera que estes conceitos que surgem na década de 1990 e que perpassam os programas de formação contínua são produtivos, e que, apesar “da adesão massiva, sobretudo das novas ideias, por uma simples questão de modismo”, elas serão de grande relevância para o desenvolvimento de uma

nova perspectiva na formação contínua de professores em anos posteriores.

Imbernón (2010, p. 37) ratifica que “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”. Dessa forma, ele reforça que a reflexão sobre a prática construída pelos docentes origina o que se chama de “metáfora da construção”, ou seja, o desenvolvimento profissional agindo como o sujeito de sua formação, buscando, a partir de reflexões sobre situações complexas do seu cotidiano, respostas que, posteriormente, transformam-se em teoria, mas não deixando de usar como base seus conhecimentos científicos pedagógicos. Nessa perspectiva, o autor esclarece que

a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

À medida que Imbernón (2010) enfatiza o papel do professor como sujeito de sua própria formação há a ruptura com o conceito de uma formação continuada burocrática e vertical, pois toma como relevante o saber de “outros” para o desenvolvimento profissional dos docentes, além disso, tem como base o estudo da teoria em consonância com a prática. Há também a proposição de uma nova perspectiva de formação que rompe com a visão tradicional. Para Imbernón (2010, p. 47):

trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psi-

copedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo.

Por conseguinte, além do texto de Imbernón (2010), Martins (2014) e Sousa (2021) corroboram no sentido de implantar uma nova perspectiva de formação contínua que considere os professores como protagonistas de sua formação, promovendo assim um processo colaborativo que envolva os docentes em um desejo de partilha.

Martins (2014, p. 58) nos mostra a importância de que “[...] o professor atue como mediador da sua formação a partir das trocas de experiências com os pares, refletindo suas práticas e com o apoio do coletivo de professores (re) construindo permanentemente a sua própria identidade docente” e que, por consequência, perpassa a escola e desenvolva novas metodologias e novas estratégias que privilegiem o diálogo, a troca de experiência, a investigação, a análise e a construção do conhecimento.

No intuito de criar uma nova perspectiva para a formação docente, Sousa (2021, p. 61) salienta a necessidade de “[...] um espaço para que o professor possa interagir com o formador, com seus pares e consigo mesmo é de suma importância para que ele possa descobrir formas de refletir sobre como executar em sala de aula o conhecimento construído nas formações”. Podemos afirmar, a partir dos temas e dos conteúdos das dissertações analisadas, que o curso de mestrado em questão atingiu o seu objetivo citado anteriormente.

Percurso metodológico

O presente artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa utilizando-se para isso a pesquisa bibliográfica quando do estudo e análise dos resumos das dissertações oriundas de doze professores-estudantes do PPGEF UNILAB- IFCE. Fizemos uma análise dos títulos de cada dissertação e focamos também nos descritores e nas palavras-chave de cada uma delas. Para tal, selecionamos alguns termos que devem constar nas nossas discussões e resultados. São eles: formação docente, formação de professores, formação continuada e prática docente e pedagógica.

A escolha pelos títulos e resumos se deu pela oportunidade de, a partir deles, descobrirmos de antemão o objeto a analisado pelo pesquisador e sob qual perspectiva ele se utilizou para se chegar à construção de novos conhecimentos a partir de determinadas abordagens e métodos. Dessa forma, é imprescindível que cada um dos resumos, por exemplo, “informe a natureza do trabalho, indique o objeto, os objetivos, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos e os resultados” (SEVERINO, 2007, p. 173).

Essas dissertações são consideradas contributos imprescindíveis para a linha de pesquisa Ensino e Formação Docente, além do que, por se tratar de um mestrado profissional, cada um dos egressos foi responsável pela criação de um produto educacional ao final do curso.

Debruçamo-nos na abordagem qualitativa, por compreendê-la como um método de se pormenorizar aquilo que é investigado, além de se ter a possibilidade de uma análise a partir da opinião dos envolvidos. Assim, considerando-se que toda leitura vincula-se a uma interpretação, de certa maneira pessoal, utilizamos uma das técnicas mais presentes, especialmente, nas

pesquisas de cunho qualitativo que é a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Ela permite realizar, após a coleta dos dados, a interpretação dos materiais analisados, bem como compreender o sentido por eles apresentados. Para Bardin o método de análise de conteúdo constitui-se de:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011, p. 44).

Assim, com o referido método, depreende-se de forma crítica o teor das mensagens, seu conteúdo explícito ou subentendido, as significações evidentes ou nas entrelinhas para que possamos nos debruçar nos resultados e levantarmos novas discussões.

Resultados e discussões

Inicialmente, foi feita a leitura dos resumos das dissertações dos egressos com o intuito de desvelar a incidência direta dos termos referentes à formação docente ou à formação contínua. Assim, com esse aporte, podemos relacioná-las com os aspectos teórico-metodológicos fundamentados nesse estudo e que vislumbram o desenvolvimento de um novo paradigma de formação docente.

A primeira relação que pode ser construída com o paradigma mencionado pode ser obtida a partir dos objetivos de cada dissertação. Todos eles trazem consigo as expressões formação docente

ou prática docente para o centro de um debate que se apresenta de forma bastante diversa, revelando a identidade de cada profissional a partir dos contextos de cada um, como podemos nos certificar quando analisamos as informações constantes no quadro a seguir:

Quadro 1 – Objetivos das dissertações e suas aproximações com a formação docente, a formação continuada e a prática pedagógica

Objetivo de cada dissertação apresentada	Autores (as)
Compreender as interações, convergências e conflitos da formação continuada dos professores de língua inglesa do Centro Cearense de Idiomas.	SOUSA, 2021
Analisar a prática docente no sistema de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no município de Parnaíba -PI.	FRANÇA, 2021
Investigar como o programa mais PAIC afeta as práticas de alfabetização e letramento na educação infantil no município de Redenção – CE.	SOUZA JÚNIOR, 2021
Analisar o uso das TDIC na prática docente.	SOUZA, 2021
Analisar os limites e as possibilidades da formação em contexto na percepção dos professores da Rede Municipal de Fortaleza.	CAVALCANTE, 2021
Compreender a identidade de um professor surdo a partir dos processos formativos vivenciados ao longo da vida.	LIMA JÚNIOR, 2021
Compreender as práticas pedagógicas dos professores de tempo integral.	LEAL, 2021
Compreender as contribuições da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza.	PITOMBEIRA, 2021
Investigar o estado da arte da formação continuada de professores na seara da educação de AH/SD	OZÓRIO, 2021
Averiguar a interferência do projeto Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira na formação de professores/ mestres de Capoeira.	FERREIRA NETO, 2021
Teecer reflexões acerca de um processo formativo para Professores/as da Rede Municipal de Maracanaú em efetivo exercício de sala em turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais	LEITE, 2021
Analisar as formações continuadas remotas para o ensino remoto em tempos de pandemia por COVID-19 realizadas pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia-CE, bem como, os desafios, possibilidades e contribuições para o sucesso do processo ensino e aprendizagem onde a/o docente precisou (re)inventar sua prática.	FONSECA, 2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Podemos perceber, a partir de uma leitura do quadro, que os doze trabalhos foram bem-sucedidos quando da apresentação dos objetivos estipulados por cada mestrando. Isso facilitou o nosso trabalho de pesquisa devido à clareza e ao cuidado de cada pesquisador na exposição das temáticas que foram estudadas.

No tocante a esse aspecto, não houve qualquer dificuldade em perceber que os trabalhos mencionados denotam, acima de tudo, uma turma revestida de um olhar cuidadoso, abrangente e diverso e que dá a devida importância ao seu contexto profissional e reconhece a sua vivência cotidiana como algo rico, amplo e interessante, que acaba por transformá-la em algo que de fato é necessário ser estudado, analisado e compreendido através da pesquisa acadêmica.

A diversidade apontada por cada um desses trabalhos nos leva a espaços complexos, porém similares entre si. Espaços esses que têm sido a razão para muitas discussões socioculturais de extrema importância, seja sobre uma nova forma de se compreender o adulto que quer voltar a estudar depois de muitos anos ou seja sobre a relação dos estudantes e professores com as TDIC, principalmente depois da necessidade primária de utilizá-las durante a pandemia recente.

Pode-se citar também o histórico dos alunos surdos nos espaços escolares brasileiros que é algo que sempre demandou um importante debate ou também a importância da língua estrangeira para fins de emancipação pessoal, cultural e profissional do estudante da escola pública. Há também a relevância da cultura afro-brasileira a partir do uso da capoeira como um espaço que demanda uma formação docente que seja bastante específica. É a partir dessa diversidade que passamos a corroborar com a fala de Imbernón sobre o papel da formação quando ele afirma que

a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 11).

O papel da formação docente consiste em ser um auxílio na resolução de problemas que aparecem nesses espaços diversos e muitas vezes conflitantes. Vale salientar que, em muitos casos, o conflito parte do profissional docente por não saber lidar com determinadas situações que surgem da realidade dos atores que ensinam e aprendem. Imbernón (2011, p. 17), ao tratar da adaptabilidade da formação docente aos contextos diversos nos mostra que

para que seja significativa é útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais.

A adaptabilidade da formação docente reside no fato de que cada egresso dessa turma de mestrado, para além de lidar com o seu contexto específico – como um professor de capoeira, por exemplo –, em algum momento esse mesmo docente poderá ter que acompanhar algum aluno que se interesse por esse esporte/dança, mas que ao mesmo tempo seja um estudante com uma determinada deficiência.

Urge enfatizar que as ideias advindas das novas concepções sobre formação contínua discutidas nesses trabalhos, juntamente com os produtos educacionais que de maneira criativa foram desenvolvidos pelos docentes contribuíram para uma expansão em seus horizontes formativos.

São essas novas formas de enxergar a formação que promovem a ruptura com um modelo centrado em um especialista, que orienta o trabalho do profissional docente tendo como base os achados científicos de teóricos, porém, costumam renegar o aspecto prático advindo da sala de aula do professor que o assiste passivamente sem qualquer possibilidade para verbalizar sua crítica ou reflexão.

Assim, a nova concepção de formação contínua de professores apresentada nas dissertações traz o professor como protagonista de sua formação, esta que passa a ser realizada nos espaços da escola, onde as práticas pedagógicas são levadas em consideração, sejam estas em forma de pesquisa-ação, de investigação-ação, num trabalho conjunto pautado no diálogo e nas trocas de experiências a partir das diversas situações a que os docentes estão expostos no dia a dia. Como ratifica Imbernón (2010, p. 25), “[...] sempre é bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que nos conduzam a novos destinos”.

Nesse viés, o profissional responsável pela formação dos professores deixa de ser o “detentor do saber” e passa a atuar, principalmente, como mediador e colaborador das mais diversas aprendizagens resultando em uma aprendizagem colaborativa e dialógica. Outrossim, imbricados nesse propósito, o docente vai se aperfeiçoando e empoderando-se de sua identidade como profissional da docência.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar como aconteceram as interações e as convergências entre a teoria e a prática que dão suporte ao estudo da formação continuada a partir de doze resumos de dissertações da primeira turma de um programa de pós-gradua-

ção em associação entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará para se (re) pensar um novo painel de formação docente. Para a consecução dessa pesquisa foram extraídos dos resumos de cada dissertação os objetivos que dialogavam com as expressões formação docente ou formação contínua.

Nessa premissa, pode-se observar que os contextos apresentados em cada trabalho externam a identidade de cada profissional e evidenciam a compreensão que cada mestrando tem em relação à importância de uma formação continuada que dialogue com a sua prática pedagógica.

Vale destacar, também, a importância do mestrado profissional em questão para o amadurecimento dos docentes em relação a sua autoformação e de como o conhecimento adquirido durante o curso pode reverberar em seu lócus de trabalho e com seus pares no intuito de ajudar a transformá-los em protagonistas de seus próprios processos formativos.

Frisar a relevância dos produtos educacionais que foram disponibilizados ao final do curso também é relevante, pois o conhecimento adquirido na universidade transcende aquele espaço e alcança a escola pública, construindo pontes, possibilitando diálogos e instigando outros docentes a aproximar-se da academia, haja vista que por algum motivo ainda não tenham tido a oportunidade de serem aprovados em um curso de mestrado.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (p. 51 a 68).

CAVALCANTE, Petrônio. **O trabalho dos professores na educação de jovens e adultos no município de Parnaíba-PI: diálogos narrativos.** – Redenção, 2021. 183f: il. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, [S. l.], 2021.

FERREIRA NETO, José Olímpio. **Formação de Professores / Mestres de Capoeira: O Projeto de Extensão “Debate com Ginga” como Atividade Educativa Emancipadora.** 2021. 283f. Dissertação (Mestrado)– Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.

FONSECA, Michella Rita Santos. **Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia – CE 2021.** 186 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021.

FRANÇA, Vanessa Carvalho da Silva. **O trabalho dos professores na educação de jovens e adultos no município de Parnaíba- PI: diálogos narrativos/** Vanessa Carvalho da Silva França.-Redenção,2021. 183f: il. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção,2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Maria de Lourdes Rufino. **Desafios e possibilidades para a prática docente na educação de tempo integral: um estudo de caso no centro de ensino de tempo integral Marcos Parente no Município de Picos- PI/** Maria de Lourdes Rufino Leal.-2021.100f:il.color. Dissertação(Mestrado)-Instituto Federal do Ceará, Mestrado em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.

LEITE, Emanuel Andrade Leite. **Tessituras afrorreferenciadas: contribuições pretagógicas em processos formativos de professoras e professores das escolas municipais de Maracanaú.** – Redenção, 2021. 187f: il. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, [S. l.], 2021.

LIMA JÚNIOR, Geraldo Venceslau de. **Como teria sido se fosse diferente?A transformação de menino surdo em professor/** Geraldo Venceslau de Lima Júnior. – Redenção, 2022. 73f: il. Dissertação – Curso de Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental /** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão. **Formação Contínua de professores: elaboração de uma Cartilha Educacional**

para Educação no Campo das Altas Habilidades/Superdotação. 2021. 210f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.

PITOMBEIRA, Ana Lúcia Ferreira. **A formação continuada no município de Fortaleza: um estudo com professoras alfabetizadoras.** 2021.114f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Carlos Henrique Andrade de. **A formação continuada dos professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas: interações, convergências e conflitos.** 2021. 119 p. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira [S. l.], 2021.

SOUZA JÚNIOR, Antônio Flávio Maciel de. **O Programa Mais Paic nas práticas de alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em Redenção.** – Redenção, 2022. 209f: il. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, [S. l.], 2021.

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. [S. l.], 11 ago. 2019. Disponível em: <https://ppgef.unilab.edu.br/objetivos-do-programa/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE ESTUDANTES COM DISLEXIA: PROCESSOS INCLUSIVOS POSSÍVEIS?

Sandra Pottmeier

Professora da EEB Pe. José Maurício (SED/SC)

E-mail: pottmeyer@gmail.com

RESUMO

O presente estudo, inscrito na Educação Básica, busca compreender os processos de inclusão de estudantes com dislexia matriculados em duas escolas públicas localizadas na região Sul do Brasil. Considera-se importante pensar deste modo na formação inicial e continuada e na prática pedagógica de três professoras de Língua Portuguesa que ministram aulas para estes aprendizes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa aplicada constituída por um estudo de caso. Para isto, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, uma entrevista com roteiro norteador realizada entre setembro e novembro de 2019 no local de trabalho das professoras participantes desta investigação. Os resultados apontam que as professoras pouco compreendem sobre dislexia ou a conceituam em um viés biológico e não social, em que, em algumas situações na sala de aula, não consideram as práticas de letramento dos aprendizes. Isto decorre de sua formação inicial, a qual não previa à época da graduação, um currículo e discussões voltadas para uma educação inclusiva e, tampouco para os estudos dos letramentos. Considera-se desta maneira de que é preciso lançar um olhar para as práticas de leitura e de escrita destes aprendizes a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem e de aprendizagem. Cabe refletir ainda, em que medida as próprias professoras e seus projetos de dizer têm sido compreendidos antes, durante e após sua formação inicial e continuada articulada a sua prática pedagógica, haja vista a heterogeneidade de estudantes advindos dos mais distintos contextos históricos, sociais, culturais, geográficos e linguísticos.

Palavras-chave: Dislexia. Educação Básica. Formação Docente. Prática Pedagógica.

Introdução

Há mais de três décadas se vem discutindo sobre o acesso, a permanência e os processos de aprendizagem inclusivos a partir de políticas e leis de inclusão (UNESCO, 1990; 1994). Estas passam a considerar as diferentes aprendizagens e, aí, inserem-se as práticas de letramentos de estudantes advindos de diferentes contextos sociais, econômicos, culturais, geográficos, linguísticos e das suas distintas experiências com a leitura e a escrita na Educação Básica.

Práticas de letramentos essas que visam promover um lugar ativo do aprendiz nos/pelos e com os processos de ensino e aprendizagem, neste estudo, compreendendo-os numa perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011[1979]). Do mesmo modo que discorre o item 24 da Declaração de Salamanca, a qual exige “um programa extensivo de orientação e treinamento profissional” (UNESCO, 1994, s./p.) a fim de promover práticas pedagógicas inclusivas que se efetivem de fato no contexto escolar e não sejam aquelas ações apenas idealizadas que constam no papel.

Em se tratando de aprendizes com dislexia, este estudo objetiva compreender os processos de inclusão destes estudantes matriculados em duas escolas públicas localizadas na região Sul do Brasil, lançando um olhar para a formação inicial e continuada e a prática pedagógica de três professoras de Língua Portuguesa que ministram aulas para esses estudantes na Educação Básica.

O presente texto é tecido pela introdução em que se apresenta o escopo deste estudo, ancoragens teóricas e metodológicas filiadas ao Círculo de Bakhtin e práticas de letramentos, análise e discussão dos dados que apontam para práticas pedagógicas

pouco inclusivas e que precisam avançar diante do público diverso que tem constituído a Educação Básica e, por fim, as conclusões, seguidas das referências.

Fundamentação teórica

Ancorados em uma perspectiva enunciativa-discursiva (BAKHTIN, 2011[1979]), compreendemos o sujeito e a linguagem constituídos social e ideologicamente em um dado cronotopo (tempo e espaço). Deste modo, é na/pela dialogia que problematizamos, tensionamos diferentes materialidades discursivas em um dado tempo e espaço. Questionamos assim: Tem havido mudanças na prática pedagógica em relação à heterogeneidade de estudantes que tem chegado na Educação Básica nos últimos anos com distintas inserções na cultura escrita?

Evidenciamos que houve um investimento nos últimos anos em torno da formação docente inicial e continuada, a saber: Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva (BRASIL, 2005); Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I) (BRASIL, 2004) e (GESTAR II) (BRASIL, 2006), ofertado para professores dos anos finais do Ensino Fundamental; Mobilização pela Qualidade da Educação (PRÓ-LETRAMENTO) (BRASIL, 2008) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), destinado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (BRASIL, 2013), voltado para a formação de professores que atuavam no Ensino Médio.

Movimentos estes que compreendemos aqui como sendo relevantes e necessários em se pensando em processos inclusivos de aprendizagem. Contudo, e apesar de tais formações, ainda encontramos realidades apontadas neste estudo em que estratégias de ensino têm sido pouco efetivas em tais processos ou pouco têm avançado no que se refere à compreensão das práticas de letramentos destes aprendizes no contexto escolar, principalmente àquelas ligadas aos letramentos digitais (BARTON; LEE, 2015; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014).

Problematizamos ainda: É possível vislumbrar uma relação entre a teoria e a prática docente em se tratando de práticas de letramentos de estudantes com transtornos de aprendizagem, neste caso, com dislexia?

De acordo com Pottmeier (2021, p. 82),

A questão principal aqui é que esses programas, embora importantes, ainda não promoveram modificações efetivas nas condições de ensino e aprendizagem e ainda não auxiliaram aos professores e a escola a lidarem, na prática, com estudantes que apresentam dificuldades ou transtornos de leitura.

Autora aponta ainda que tal compreensão deve-se ao fato de os professores ainda não compreenderem os diferentes vieses inscritos em tais documentos, assim como “porque é preciso, [...] mais momentos para a troca de ideias entre professores, gestores e também a família desses escolares com dificuldades de aprendizagem” (POTTMEIER, 2021, p. 82).

Assim, como é preciso investir em mais momentos para planejar e dialogar com seus pares (professores), com gestores, estudantes e seus familiares. É necessário que se discuta mais sobre a perspectiva dos estudos dos letramentos (BARTON; LEE,

2015; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014) a fim de compreender que as práticas de leitura e escrita se constituem para além do lápis e papel, na sala de aula, mas envolvem uma linguagem multissemiótica realizada nos mais variados suportes digitais (computador, *tablet*, celular) com gêneros discursivos digitais diversos (*fanfics*, redes sociais, *blogs*, dentre outros).

Procedimentos metodológicos

A metodologia desta investigação está assentada em uma abordagem qualitativa aplicada, constituída por um estudo de caso. Participam desta investigação, três professoras licenciadas em Língua Portuguesa, com idades entre 45 e 60 anos, atuando na Educação Básica há mais de 20 anos, chamadas por nomes fictícios de Roberta, Júlia e Solange. Para a escolha das três docentes nos baseamos nos seguintes critérios: atuar como professora na Escola A ou na Escola B na disciplina de Língua Portuguesa; ministrar aula para estudante(s) com diagnóstico de dislexia e/ou transtorno específico de aprendizagem (leitura), matriculado(s) em qualquer um dos anos compreendidos entre o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A escolha dos contextos de pesquisas, Escolas A e B, ocorreu a partir da atuação da pesquisadora deste estudo na rede pública catarinense, sendo uma das escolas campo de pesquisa, Escola A, local onde trabalha como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e, Escola B, por ofertar o Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem (PE-NOA) para estudantes com dificuldades na aprendizagem.

Para isto, utilizamos como instrumento de coleta de dados, uma entrevista com roteiro norteador realizada entre setembro e novembro de 2019 nas escolas da rede estadual catarinense onde trabalham as professoras participantes desta investigação.

As entrevistas tiveram duração entre 30 e 40 minutos cada baseadas em perguntas sobre a formação inicial e continuada das professoras, cursos de formação envolvendo temas como a Educação Inclusiva, Transtornos Específicos de Aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, dentre outros), sobre a prática pedagógica das professoras com estudantes com dislexia. Os registros foram gravados e transcritos e, posteriormente, analisados a partir da perspectiva enunciativa-discursiva pautada em Bakhtin e seu Círculo. As participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade da Universidade Federal de Santa Catarina – CEPESH, sob processo nº 09003219.9.0000.0121.

Cabe ressaltar que esta pesquisa, ainda em andamento (2022), busca, em um outro momento¹, compreender se as práticas pedagógicas estão articuladas aos documentos oficiais do “Novo” Ensino Médio, em se pensando nas práticas de letramentos (digital, científico, literário) dos aprendizes matriculados nesta etapa de ensino.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos dados está inscrita em uma perspectiva dialógica de linguagem ancorada em Bakhtin e seu Círculo. Nela o sujeito é social e situado historicamente pelas/nas interações verbais que realiza com o outro. Trata-se de pensar ainda em um sujeito atravessado por ideologias que o constituíram ao longo de sua vida em diferentes campos sociais (a família, a religião, a escola, as mídias, dentre outros).

¹ A autora realiza um estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau sob supervisão da professora Dra. Adriana Fischer.

Os resultados apontam que as professoras pouco compreendem sobre dislexia ou a conceituam em um viés biológico e não social, em que, em algumas situações na sala de aula, não consideram as práticas de letramento dos aprendizes, conforme seguem os excertos sobre o que é ser leitor e as práticas de leitura que os leitores-aprendizes realizam na esfera escolar:

“[Leitor] é aquele que faz aquela interpretação... ele prepara tudo aquilo que é solicitado. [...]eu tenho um menino que ele entende de jogos[...]. E, eu não entendia que uma leitura de uma menina que os livros que ela lia eram sobre jogos. Então, o que que eu acreditei nisso, que esse leitor de jogos, ele sabia [ler], porque ele monta jogos. [...] Coisa que eu não me interesse, eu não sei, mas é a realidade deles” [Roberta, 2019, acréscimo nosso].

“o leitor é aquele que ele não precisa ler o livro numa vez só, mas assim, o momento oportuno, ele lê o seu livro. Ele também, no caso, lendo, ele vai praticar e lógico que na própria leitura quando ele desenvolve em sala de aula já dá perceber o que ele pratica a leitura. [...]porque mesmo dentro da dificuldade dele, ele também lê” [Júlia, 2019].

“o leitor é aquele lê e interpreta. É isso que eu consigo entender. Que lê bem, fluentemente, que conhece as palavras e consegue interpretar”. [O estudante com dislexia]eu vejo como são leitores automáticos, eles leem mas não consegue interpretar alguma coisa, uma coisa automática. [...]É o código linguístico e não uma interpretação do que aquilo acarreta por trás, né? Ele leu, mas ele não entendeu. Não compreendeu. Ele é alfabetizado, mas ele não tem aquela compreensão que essa alfabetização tem que trazer pra ele, né?” [Solange, 2019, acréscimo nosso].

Os enunciados aqui apresentados por Roberta, Júlia e Solange decorrem de sua formação inicial, a qual não previa à épo-

ca da graduação, um currículo e discussões voltadas para uma educação inclusiva e, tampouco para os estudos dos letramentos. Além disso, é possível depreender que as professoras em sua formação continuada pouco tiveram acesso aos materiais e debates envolvendo estudantes com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem e sobre as práticas de leitura e escrita constitutivas desses aprendizes na Educação Básica e para além dela.

De acordo com Arena (2020, p. 82, acréscimo nosso) baseado em Bouchardon (2017) em relação à “linguagem escrita híbrida e digitalizada [esta] ainda não entrou metodologicamente nas escolas, mas entrou na vida das crianças que manipulam os aparelhos dos pais em casa”. São práticas digitais envolvendo uma linguagem multissemiótica (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; LEE, 2015; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014), que acabaram mediando as interações com a família, com os amigos, com colegas de classe, nos mais variados campos de atuação social.

O que nos permite refletir a partir desse lugar de fala como professora que também se constituiu leitora em um dado cronotopo, como leitora de livros impressos. Roberta, Júlia, Solange sinalizam para uma compreensão de que leitor é aquele que lê livros. Isto ocorre por não haver um entendimento sobre essas novas/outras práticas de leitura e escrita em suportes digitais. Ou seja, por não haver uma tomada de consciência do uso das linguagens como instrumentos de interação simbólica e cultural por parte das professoras, em que, ainda são valorizadas as práticas realizadas no suporte impresso.

Segundo Arena (2020, p. 82), é necessário que se retire “a aura sagrada da aprendizagem da escrita pelo uso de um mesmo instrumento – o lápis, um mesmo movimento – o de rotação e

translação, e um mesmo suporte – o papel” diante das novas/outras práticas que constituem os aprendizes do século XXI.

Considerações finais

Considera-se desta maneira, que lançar um olhar para práticas de leitura e escrita destes aprendizes se faz necessária a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem e de aprendizagem. Cabe refletir ainda também em que medida as próprias professoras e seus projetos de dizer têm sido compreendidos antes, durante e após sua formação inicial e continuada articulada a sua prática pedagógica, haja vista a heterogeneidade de estudantes advindos dos mais distintos contextos históricos, sociais, culturais, geográficos e linguísticos.

Por fim, este estudo que tem sua continuidade em 2022, busca compreender se as práticas pedagógicas que estão articuladas aos documentos oficiais do “Novo” Ensino Médio, em se pensando nas práticas de letramentos (digital, científico, literário) dos aprendizes matriculados nesta etapa de ensino. Isto, pois o cenário pandêmico exige do aprendiz e do professor um outro posicionamento diante de práticas de letramentos digitais na Educação Básica.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 71-87, 2020. Disponível: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458>. Acesso em: 31 dez. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998. p. 7-15.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOUCHARDON, Serge Petit Victor. L'écriture numérique ou l'écriture selon les machines. Enjeux philosophiques et pédagogiques, **Communication & langages**, n. 191, p. 129-148, 2017. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2017-1-page-129.htm>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I**, 2004. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=446-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Documento Orientador. Brasília-DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II**, 2006. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=446-238-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012. Disponível em: https://normas.gov.br/materia/-/asset_publisher/NebW5rLVWyej/content/id/23745400. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, n. 238, p. 24, 9 dez. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&

category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2022.

GOURLAY, Lesley; HAMILTON, Mary; LEA, Mary Rosalind. Textual practices in the new media digital landscape: Messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21438>. Acesso em: 16 abr. 2022.

POTTMEIER, Sandra. **A inclusão educacional e o diagnóstico de dislexia: o que enunciam estudantes, familiares, professores de língua portuguesa e gestores?** 2021. 277p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/226958/PLLG0832-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abr. 2022.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. 8 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. 17 p. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2017.

ASPECTOS HISTÓRICOS E MATEMÁTICOS INCORPORADOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCALA DOS NÚMEROS DE WILLIAM OUGHTRED (1574-1660)

Amanda Cardoso Benício de Lima

Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática (UECE)

E-mail: cardoso.lima@aluno.uece.br

Kawoana da Costa Soares

Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática (UECE)

E-mail: kawoana.costa@aluno.uece.br

Ana Carolina Costa Pereira

Doutora em Educação (UFRN)

E-mail: carolina.pereira@uece.br

RESUMO

Questões relacionadas a formação de professores de Matemática têm sido discutidas no âmbito acadêmico por pesquisadores enfocando as possibilidades que a história da matemática pode fornecer à prática e a formação docente. Nesse sentido, utilizando a metodologia no viés qualitativo e de caráter documental, o documento analisado se trata de uma declaração, que se encontra em uma adição ao tratado *The Circles of Proportion and the Horizontall Instrument*, publicado em 1639, nomeada por *The Declaration of the Two Rules for Calculations*, de autoria do clérigo inglês William Oughtred (1574-1660). Com isso, trataremos das reflexões a respeito da construção de uma das escalas inseridas nas Duas Réguas para Cálculo, onde buscamos apresentar comprovações, mediante a evidências do texto e da circulação do pensamento matemático do período, através da comparação dos pensamentos concordantes entre John Napier, Edmund Gunter e Henry Briggs, para assim usufruirmos desse acúmulo de conhecimentos matemáticos utilizados na construção da escala dos números de Oughtred, evidenciando assim potencialidades didáticas que podem vir a contribuir na formação inicial e continuada do professor de Matemática.

Palavras-chave: William Oughtred. Duas réguas para cálculo. Escala dos números. Logaritmos. Formação de professores de matemática.

Introdução

São diversas as questões que permeiam a educação matemática, dentro delas é debatido sobre as muitas vantagens que a história da matemática pode trazer a prática e a formação docente para assim auxiliar os professores na ministração dos conteúdos, deixando então suas aulas mais dinâmicas e atrativas aos alunos. Sabendo disso, dentre as abordagens que podem ser feitas nesse contexto, a noção que enquadra esse artigo é aquela que procura edificar uma interface, entre história e ensino de matemática, por meio de uma investigação com alguns objetos históricos, como os antigos tratados e os instrumentos matemáticos, situados a meados dos séculos XVI e XVII. No campo da matemática, entende-se por interface “o conjunto de ações e produções que provoca a reflexão sobre o processo histórico da construção do conhecimento matemático para elaborar atividades didáticas que busquem articular história e ensino de matemática” (SAITO; DIAS, 2013).

A respeito dos instrumentos matemáticos históricos, como enuncia Pereira e Saito (2019) são interessantes por promoverem uma rica articulação entre história e ensino, fornecendo subsídios e recursos para desenvolver estratégias orientadas para o ensino e a aprendizagem de matemática.

Diante disso, esse artigo aborda reflexões a respeito da construção de uma das escalas inseridas nas Duas Régua para Cálculo do inglês William Oughtred, onde buscamos apresentar comprovações, mediante a evidências do texto, da circulação do pensamento matemático do período. Para isso, como aporte metodológico, utilizamos uma metodologia no viés qualitativo e de caráter documental, tendo o documento do século XVII *The Declaration of The Two Rules for Calculations* como principal coleta

de dados. Por fim, pretendemos, através desse escrito, apresentar a elaboração dessa escala e os conhecimentos matemáticos presentes em sua constituição, evidenciando assim, sua potencialidade didática para a formação inicial e continuada de professores de matemática.

Metodologia Utilizada

A metodologia aderida é qualitativa de cunho documental, tendo como coleta de dados um documento histórico do século XVII. Entretanto, devido as características semelhantes, a pesquisa documental pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica, por esse motivo Gil (2008) destaca que a principal diferença entre elas está na natureza das fontes de pesquisas, na qual a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Dessa forma, o documento aqui analisado se trata de uma declaração, que se encontra em uma adição ao tratado *The Circles of Proportion and the Horizontall Instrument*, publicado em 1639, nomeada por *The Declaration of the Two Rules for Calculations* de autoria do clérigo inglês William Oughtred (1574-1660).

As escalas descritas no documento *The Declaration of the Two Rules for Calculations* e sua relação com os estudos de Edmund Gunter (1581-1626)

Os séculos XVI e XVII foram marcados por um grande interesse ligado ao estudo das matemáticas, por causa disso, nesse período “diversos instrumentos foram difundidos na Europa e muitos tratados matemáticos foram desenvolvidos” (SANTOS,

2022, p. 28). Dentre esses tratados está *The Declaration of the Two Rules for Calculations*, uma declaração que se encontra em uma adição ao tratado *The Circles of Proportion and the Horizontal Instrvment*, na edição publicada no ano de 1639, com autoria de William Oughtred, um ministro anglicano inglês que se dedicava ao estudo das matemáticas e publicada por William Forster (fl.1632-1673), um de seus alunos.

O documento *The Declaration of the Two Rules for Calculations* possui uma extensão de 12 páginas, onde nelas estão contidas informações acerca do instrumento conhecido como Duas Réguas para Cálculo como a constituição das duas réguas, suas escalas e seu uso, contudo não há nenhuma imagem do instrumento no tratado nem o relato de como são construídas suas escalas. Dessa forma, pelas informações dadas pelo autor na introdução da declaração “as réguas são estruturadas e compostas de modo que não só podem ser aplicadas ao cálculo de triângulos e à resolução de questões aritméticas, mas também podem muito bem servir como um *Crosse-Staffe* para medir a altura do sol ou de qualquer estrela acima do horizonte, e também suas distâncias”¹ (OUGHTRED, 1639, p.63).

As réguas apresentadas “são intituladas de *Staffe* e *Transversarie*, sendo a primeira a mais longa delas e a segunda a mais curta, com um comprimento de três para dois” (LIMA; SOARES; ALVES, 2021, p.32). Além disso, Oughtred (1639) menciona que as réguas apresentam marcações com as letras S, T, N e E, além de terem apenas quatro quadrados, com ângulos retos e iguais em tamanho e que são constituídas de quatro escalas: senos, tan-

¹ Em inglês lê-se: *The rulers are fo framed and compofed, that They may not only be applied to the calculation of triangles, and the refolution of arthmetical queftions: but that they may alfo very fitly ferve for croffe-ftaffe to take the height of sunne, or any starre above the horizon, and alfo their diftances.* (OUGHTRED, 1639, p. 63).

gentes, números e partes iguais. Para apresentarmos de maneira mais eficaz a constituição dessas régua, elaboramos o Quadro 1 abaixo, nele se encontra as escalas que cada régua contém e a característica de cada uma dessas escalas.

Quadro 1 – Descrição das escalas nas régua *Transversarie* e *Staffe*

Régua	Escala	Descrição da Escala
<i>Transversarie</i>	Senos	Marcada pela letra S, nesse lado da régua, na borda esquerda contém a escala dos senos que estão definidos os graus de 0 a 33 e em sua borda direita do mesmo lado é definida a linha dos senos de 90 a 1 grau.
	Tangentes	Essa escala é marcada pela letra T e definida como sendo duas linhas de tangentes, na qual a borda direita vai para cima de 1 a 45 graus, e a borda esquerda vai para baixo de 45 a 89 graus.
	Números	Essa escala é marcada pela letra N e está definida no terceiro lado da régua, e apresenta na borda direita a linha dos números em ordem decrescente 1, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 9, 8, 7, etc.
	Partes Iguais	Essa escala é marcada pela letra E, e está definida no quarto lado da régua, onde na borda direita está a linha definida de partes iguais e na borda esquerda estão as diversas cordas para a divisão dos círculos.
<i>Staffe</i>	Senos	O lado dos Senos no <i>Staffe</i> está no mesmo lado que os graus estão na <i>Transversarie</i> e são os mesmos que estão na régua <i>Transversarie</i> . Essa escala também é marcada pela letra S.
	Tangentes	São os mesmos que estão na <i>Transversarie</i> , mas são continuados para além da linha do raio, até a outra extremidade do <i>Staffe</i> . Essa escala também é marcada pela letra T.
	Números	São os mesmos que estão na <i>Transversarie</i> , mas são continuados para além da linha do raio, até a outra extremidade do <i>Staffe</i> . Essa escala também é marcada pela letra N.
	Partes Iguais	Marcada pela letra E, a escala é definida no quarto lado onde, no meio, há divisões duplas, e a direita está uma linha de partes iguais até 100, atingindo toda a extensão do <i>Staffe</i> . E à esquerda é a linha das latitudes e elevações do Pólo em 70 graus marcada com a letra L.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Pela descrição das escalas apresentadas no Quadro 1, assim como a leitura do documento, é possível perceber que as escalas são dispostas nas duas réguas de maneiras semelhantes e que Oughtred não se preocupa em mostrar ao leitor como se constrói cada uma delas, mas sim sua composição². A esse respeito, em 1638, um ano antes da publicação da declaração analisada, William Oughtred escreveu uma carta ao fabricante de instrumentos matemáticos Elias Allen, em que “expôs ao fabricante algumas instruções e orientações a respeito da construção das duas réguas para cálculo” (LIMA; SOARES; ALVES, 2021, p.31). Essa carta encontra-se disponível na coleção Macclesfield da Biblioteca da Universidade de Cambridge e juntamente com ela foi encontrada uma impressão da régua *Transversarie* (Figura 1), na qual a própria biblioteca descreve uma descrição sobre ela

Esta impressão estreita de sessenta centímetros de comprimento é a única evidência que temos da primeira régua de cálculo. Um olhar mais atento mostra que os números estão invertidos — isso porque ela foi feita diretamente da própria régua de cálculo (há muito perdida), em vez de uma chapa de impressão normal. [...] A partir disso, podemos ter certeza de que a impressão é um registro do primeiro exemplo de um instrumento que estava em uso até a invenção das calculadoras eletrônicas modernas na década de 1960. (JARDINE, 2022, descrição, tradução nossa)³

² Para mais informações a respeito da descrição detalhada das Duas Réguas para Cálculo de William Oughtred vide Lima, Soares e Alves (2021) e Lima, Soares, Alves e Pereira (2021).

³ Em inglês lê-se: *This narrow two-foot-long print is the only evidence we have of the very first slide-rule. A close look shows that the numbers are reversed—this is because it was made directly from the slide-rule itself (long since lost), rather than from a normal printing plate. [...] in an accompanying letter to the instrument maker Elias Allen, Oughtred says that he ‘would gladly see’ the slide-rule, ‘wch yet I never have done’. From this we can be certain that the print is a record of the first example of an instrument that was in use right up to the invention of modern electronic calculators in the 1960s.* (JARDINE, 2022).

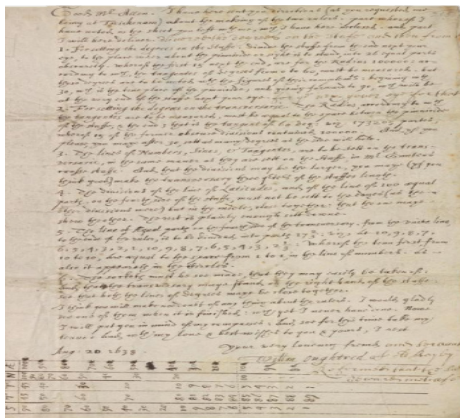
Figura 1 – Impressão da régua Transversarie de William Oughtred



Fonte: Oughtred (1638, carta).

Nessa carta (Figura 2), Oughtred também relata que ele mesmo nunca construiu o instrumento ao dizer “[...] Eu ficaria feliz em ver um deles quando estiver concluído: o que eu nunca fiz” (OUGHTRED, 1638, CARTA, TRADUÇÃO NOSSA)⁴.

Figura 2 – Carta de Oughtred ao fabricante de instrumentos matemáticos Elias Allen



Fonte: Oughtred (1638, carta).

⁴ Em inglês lê-se: [...] I would gladly see one of them when ir is finished: [which] yet I never have done. (OUGHTRED, 1638).

Dentre as informações relatadas por Oughtred (1638) na carta para que as réguas pudessem ser construídas, no item 3, o clérigo diz que “[...] as linhas de Números, Senos e Tangentes devem ser definidas no *Tranversarie*, da mesma maneira que são definidas no *Staffe* no *Crosse-Staffe* do Sr. Gunter” (OUGHTRED, 1638, CARTA, TRADUÇÃO NOSSA)⁵. Através dessa declaração de Oughtred é possível ver que o praticante das matemáticas se relaciona com outro estudioso do período, Edmund Gunter (1581- 1626) um pároco inglês que assim como Oughtred não se distanciava dos estudos sobre as matemáticas.

O *Crosse-Staffe*⁶ que Oughtred cita na carta e menciona Gunter é um instrumento matemático descrito no tratado *The description and vse of the Sector, the Crosse-Staffe, and other instruments, for such as are studious of Mathematicall practice*, publicado no ano de 1623. Mediante isso, trazemos no Quadro 2 abaixo as três escalas mencionadas por Oughtred na carta que estão definidas no *Staffe* de Gunter e que se relacionam com a *Tranversarie*.

Quadro 2 – Escala dos Senos, Tangentes e Números presentes no *Staffe* de Gunter

Instrumento	Escala	Descrição da escala
Staffe	Senos Artificiais	A escala dos senos artificiais, anotada com a letra S, dividida desigualmente em 90 graus e numerada com 1. 2. 3. 4. até 90 graus.
	Tangentes Artificiais	A escala das tangentes artificiais é anotada com a letra T, dividida desigualmente em 45 graus, e numerada nos dois sentidos, para o tangente e o seu complemento .
	Números	A escala dos números anotada com a letra N é dividida desigualmente em 1000 partes e numerada com 1. 2. 3. 4. até 10.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

⁵ Em inglês lê-se: *The lines of Numbers, Sines & Tangentes, are to be set on the Transversarie, in the same maner as they are set in the staff in Mr [Gunter's] Crosse-Staffe.* (OUGHTRED, 1638).

⁶ Para informações mais detalhadas no que diz respeito ao instrumento *Crosse-Staffe* e suas escalas vide Gomes (2022) e Gomes e Pereira (2021).

Pelo quadro apresentado, é possível perceber algumas semelhanças como também algumas diferenças entre as escalas de Oughtred (1639) e Gunter (1623). No que diz respeito as semelhanças, pode-se notar que, assim como Oughtred (1639), Gunter (1623) menciona as marcações com as letras S, T e N. Além disso, se comparada as descrições de cada escala pode-se notar que possuem a mesma composição, sendo a dos senos dividida desigualmente de 1 a 90 graus, a das tangentes artificiais dividida desigualmente em 45 graus, e numerada nos dois sentidos, para o tangente e o seu complemento, ou seja de 1 a 45 graus, e depois de 45 a 89 graus, e a escala dos números sendo dividida desigualmente em 1000 partes e numerada com 1. 2. 3. 4. até 10, na qual Oughtred (1639) cita que também pode ser demarcada em ordem decrescente 1, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 9, 8, 7, etc.

Note que o nome de algumas das escalas está diferente, enquanto Oughtred (1639) nomeia as escalas apenas por senos e tangentes na obra de Gunter (1623) dá-se por senos e tangentes artificiais, a respeito disso, Gunter explica dizendo que “estes Senos não são como a metade das cordas do arco duplo, nem as Tangentes perpendiculares no final do Diâmetro: mas outros números substituídos em seu lugar, para atingir o mesmo fim por uma maneira mais fácil, como os Logaritmos do Lorde de Merchiston⁷, e então eu os chamei de Senos e Tangentes Artificiais” (GOMES, 2022 *apud* GUNTER, 1623, p. A2, tradução nossa)⁸.

⁷ Segundo Gomes (2022) quando Gunter se refere ao Lorde de Merchiston está se referindo aos desenvolvimentos de John Napier (1550-1617), que tinha esse título por conta de seu pai que também era lorde.

⁸ Lê-se em inglês: “For these Sines are not such as half the chords of the double arke, nor these Tangents perpendiculars at the end of the Diameter: but other umbers substituted in their place, for attaining the same end by a more easy way, such as the Logarithmes of the Lord of Merchiston, and thereupon I call them Artificiall Sines and Tangents” (GUNTER, 1623, p. A2).

Dessa forma, agora que temos a informação de que três das escalas situadas no *Crosse-Staffe* de Edmund Gunter são as mesmas que constam nas Duas Réguas para Cálculo de William Oughtred, podemos nos concentrar em detalhar o processo de construção delas. A respeito disso, esse trabalho se deterá a discutir o processo de construção da escala dos números de uma das duas réguas para cálculo, a *Tranversarie*, já que pelo fato de serem proporcionais os passos de construção da escala de uma são análogos a elaboração da escala presente na outra.

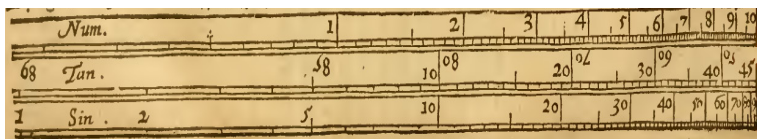
A construção da escala dos números inserida nas réguas para cálculo de William Oughtred

Pelas necessidades políticas, econômicas e sociais que permeavam o século XVI e XVII, tomou-se destaque a demanda comercial, que “apresentou um aumento da quantidade de cálculos necessários para juros e seguros, viagens e impostos a serem coletados e aqueles que tinham conhecimentos matemáticos, buscaram formas de agilizar a rapidez na realização das contas” (MARTINS, 2019, p. 22). Dessa forma, no ano de 1614, John Napier, ativista religioso escocês e também praticante das matemáticas, publicou o documento *Mirifici Logarithmorum Canonis Descriptio* (A Descrição das Maravilhosas Regras dos Logaritmos) cujo objetivo, segundo Martins (2019) era substituir os cálculos com números naturais, que ele considerava complicados e difíceis de serem realizados, e passar a utilizar os logaritmos, assim ele criou alguns instrumentos que facilitaram os cálculos para a construção das tabelas logarítmicas⁹.

⁹ Para mais informações a respeito do estudo dos logaritmos vide Martins (2019).

Sendo assim, tomando como base os estudos de Martins (2019), depois da comunidade científica adotar os logaritmos, alguns inovadores criaram um engenho mecânico para fazer os cálculos usando logaritmos. Dentre esses engenhos se encontra a escala dos números (Figura 3) de Edmund Gunter, na qual se apresenta como uma escala logarítmica, na qual os números podem ser colocados em espaços proporcionais aos seus logaritmos.

Figura 3 – Escala dos números de Edmund Gunter



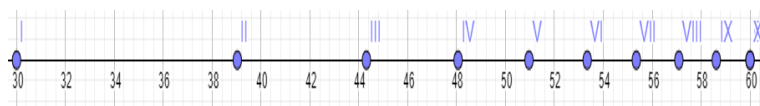
Fonte: Gunter (1636, p. 31).

Pelas declarações de Gomes (2022), Gunter (1623) diz que a escala dos números pode ser inserida no primeiro *Chiliad Logarithmes* de Henry Briggs, nisso, está se referindo ao tratado o *Logarithmorum Chilias Prima*¹⁰, de autoria de Briggs, publicado em 1617, para fazer as marcações da escala. Com base nessas informações, apresentaremos uma concepção matemática integrada a construção da escala, ponderando cada valor dos logaritmos das tabelas de Henry Briggs. Contudo, o autor pode obter a construção a partir de outro parecer, ocasionalmente ponderando os logaritmos primos e situando os demais pela propriedade de multiplicação.

¹⁰ Segundo Gomes (2022) nesse estudo de Briggs, são dispostas várias tabelas logarítmicas contendo os primeiros 1000 logaritmos, logo, a escala dos números utiliza esses logaritmos para sua construção e ressalta que os logaritmos, que se encontram nas tabelas desse tratado, são semelhantes aos logaritmos de base 10 que temos atualmente.

Apoiando-nos na descrição de Oughtred (1639, p. 63, tradução nossa) sobre as réguas na qual diz que as réguas têm um “um comprimento de três para dois” e na descrição de Jardine (2022, descrição, tradução nossa) a respeito da impressão da régua *Tranversarie* dizendo que a impressão apresenta o tamanho de sessenta centímetros de comprimento, observemos agora a escala dos números pertencente a régua *Tranversarie* de William Oughtred de forma aproximada.

Figura 4 – Graduação da parte direita da escala dos números

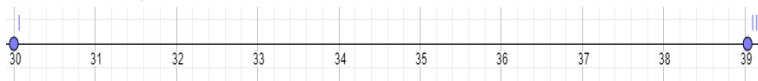


Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Nota-se que a escala de Oughtred (Figura 4), diferentemente da de Gunter (Figura 3) possui uma continuidade na linha dos números, tornando infinitos (Quadro 1) além de possuir duas graduações, uma iniciando a partir da graduação marcada pelo número 2 e a outra graduação iniciando a partir da marcação pelo número 1.

Pelo fato dos logaritmos de Henry Briggs terem 14 casa decimais, as marcações são aproximadas, então, foram considerados, para a representação, todos os logaritmos multiplicados pelo valor correspondente a metade do tamanho total da régua, que no caso, se adotamos a régua *Tranversarie* no tamanho de 60 cm, então multiplicaremos os valores dos logaritmos por 30 cm. Dessa forma, as duas primeiras marcações correspondem, respectivamente, aos logaritmos de 1 e de 2, ou seja, a distância da marcação de 1 a 2 corresponde, aproximadamente ao logaritmo de 2, isto é, 9,03 cm.

Figura 5 – Distância entre a marcação de 1 a 2



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

A construção do restante da graduação da escala segue o mesmo raciocínio descrito anteriormente, abaixo se encontra o Quadro 3, que contém a distância de cada marcação de I à X¹¹.

Quadro 3 – Marcações da régua Transversarie de William Oughtred

Logaritmo	Logaritmo na forma decimal	Metade da transversarie	Produto	Marcação
Log1	0	30	0	I
Log2	0,3010	30	9,03	II
Log3	0,4771	30	14,31	III
Log4	0,6020	30	18,06	IV
Log5	0,6989	30	20,96	V
Log6	0,7781	30	23,34	VI
Log7	0,8450	30	23,35	VII
Log8	0,9030	30	27,09	VIII
Log9	0,9542	30	28,62	IX
Log10	1	30	30	X

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Assim, o mesmo procedimento é realizado para as outras marcações da escala dos números de Oughtred, mas essa escala possui uma especificidade, a parte que se inicia a esquerda não é marcado o número 1, para isso Gomes (2022) explica que essas divisões no começo da escala podem indicar que ela é disposta consecutivamente, ou seja, uma escala depois da outra, ali-

¹¹ A escolha pelas autoras do uso dos algarismos em romano se dá pelo fato da predileção do software para a reprodução e construção da escala dos números da régua *Transversarie*.

nhando o número 1 com a numeração 10, formando uma escala maior, atendendo a algumas necessidades ao manipulá-la.

Considerações finais

Com este trabalho conseguimos destacar um dos diversos usos da história da matemática como recurso didático, que é a utilização da historiografia atualizada a fim de promover uma conversação entre a história e o ensino da matemática. Com isso, no sentido, de compreender o momento histórico e contextual, e como eles influenciam nos aspectos epistemológicos, através da mobilização dos conhecimentos matemáticos entre os séculos XIV e XVII, conseguimos identificar algumas potencialidades didáticas no estudo da construção da escala dos números de William Oughtred, como os conceitos de logaritmos, as propriedades dos logaritmos, proporcionalidade, que contribuem para a formação inicial e continuada do professor de matemática.

Por fim, é perceptível que o passado coopera com o presente, e que esse suscinto estudo sobre uma das escalas do documento *The Declaration of the Two Rules for Calculations* (1639) têm como motivação agregar na construção dos conhecimentos que vêm sendo produzidos na área de história e ensino da matemática.

Referências

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

GUNTER, E. **The Description and use of the sector. The Crosse-staffe and other instruments, For such as are studious of Mathematicall practise**. London: William Jones, 1623.

GUNTER, E. **The description and vse of the sector, crosse-staffe, and other instruments:** with canon of artificiall sines and tangents, to a radius of 10000.000. parts, and the vse there of in astronomie, navigation, dialling, and fortification, etc. London: William Jones, 1636.

JARDINE, B. (org.). **Paper slide-rule.** 2022. Autoria de William Oughtred. Localização física: Biblioteca da Universidade de Cambridge, Coleção Macclesfield.

LIMA, A. C. B. de; SOARES, K. da C.; ALVES, V. B.. As duas régua para cálculo de William Oughtred como objeto de estudo sobre a interface entre a história e o ensino de matemática. In: PEREIRA, A. C. C.; BATISTA, A. N. de S.; OLIVEIRA, G. P. (org.). **Pesquisas sobre ensino de matemática no GPEHM Júnior: construindo uma prática investigativa.** Iguatu: Quipá Editora, 2021. Cap. 2. p. 26-36.

LIMA, A. C. B. de; SOARES, K. da C.; ALVES, V. B.; PEREIRA, A. C. C. Primeiras impressões contextuais das duas régua para cálculo de William Oughtred (1574-1660) na interface entre História e ensino de Matemática. **Matemática e Ciência: construção, conhecimento e criatividade**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 47-66, 23 dez. 2021. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

MARTINS, E. B. **Conhecimentos matemáticos mobilizados na manipulação das barras de calcular de John Napier descritas no tratado Rabdologiae de 1617.** 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Ifce, Fortaleza, 2019.

OUGHTRED, W. **The Circles of Proportion and the Horizontal Instrvment.** London: Elias Allen, 1639.

OUGHTRED, W.. **Oughtred letter**. 1638. Biblioteca da Universidade de Cambridge, Coleção Macclesfield, organizado por Boris Jardine. Disponível em: <https://cudl.lib.cam.ac.uk/view/MS-A-DD-09597-00013-00005-00215/2>. Acesso em: 05 ago. 2022.

OUGHTRED, W.. **Paper slide-rule**. 1638. Biblioteca da Universidade de Cambridge, Coleção Macclesfield, organizado por Boris Jardine. Disponível em: <https://cudl.lib.cam.ac.uk/view/MS-ADD-09597-00013-00005-00215/1>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PEREIRA, A. C. C.; SAITO, F. A reconstrução do Báculo de Petrus Ramus na interface entre história e ensino de matemática. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 342-372, 2019.

SAITO, F.; DIAS, M. da S. Interface entre história da matemática e ensino: uma atividade desenvolvida com base num documento do século xvi. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 89-111, 2013.

SANTOS, A. G. dos; PEREIRA, A. C. C. Uma descrição das escalas do Cross-Staff (1623) de Edmund Gunter. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. L.], v. 8, n. 23, p. 707-720, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.4922. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4922>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SANTOS, A. G. dos. **Os aspectos matemáticos relacionados à média geométrica que emergem a partir da manipulação da escala dos números (1623) elaborada por Edmund Gunter com licenciandos em matemática**. 2022. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Ifce, Fortaleza, 2022.

ANÁLISE DO PERFIL DE TRABALHO DO PROFESSOR DE LITERATURA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Francisco Thiago Chaves de Oliveira

Doutorando do PPGE-UECE

E-mail: thiagochaves.edu@yahoo.com

Elcimar Simão Martins

Unilab – Redenção/CE – PPGE-UeCe / PPGEF UNILAB-IFCE

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo estudar as relações entre formação, hábitos de leitura e práticas do ensino de literatura de professores de português de uma escola pública de ensino médio da rede estadual do Ceará. De abordagem qualitativa, o estudo buscou traçar um perfil médio do professor da rede levando-se em consideração dados relativos à sua formação, seus hábitos de leitura, sua prática de ensino e aos principais problemas enfrentados. Para tanto, foram aplicados questionários durante o planejamento pedagógico com seis professores de Literatura. Os dados revelam uma consciência dos docentes sobre os desafios de ensinar literatura no atual momento de transformação do Ensino Médio. Por fim, conclui-se que é o primeiro passo a ser dado: mapear e reconhecer o atual estágio de trabalho desta disciplina. **Palavras-chave:** Literatura. Didática. Trabalho Pedagógico. Ensino Médio. Ceará.

Introdução

A experiência docente com o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio na rede estadual do Ceará revelou certa resistência de colegas ao se lançar em sala de aula, ministrando a disciplina de

Literatura (o que leva o profissional a necessitar de até 12 turmas para ter sua lotação completa, quando com as disciplinas de Língua Portuguesa esse número não passa de 5 turmas) com a maior parte de sua carga horária dedicada ao ensino de gramática e redação, chamando a atenção assim ao pouco espaço e prestígio dado à disciplina de literatura.

Candido (1995) reflete se o acesso à literatura é ou não um Direito Humano. Afirma que todos nós, seres humanos, temos direito não somente à sobrevivência básica (comida, labor e moradia), mas também à fruição da vida e das manifestações artísticas. O professor aponta que esse acesso à arte literária, entendida como uma necessidade profunda do ser humano, não pode ser ignorado. Isso porque a fabulação e a ficção seriam necessárias ao equilíbrio dos sujeitos. Analisando a função da literatura e distinguindo nela três faces – (1) “construção de objetos autônomos como estrutura e significado”; (2) “forma de expressão, manifestação de emoções e da visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”; (3) “forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” –, Candido (1995, p. 20) afirma que a literatura, como “modelo de superação do caos”, é uma necessidade à organização interna do nosso sujeito e à estabilidade social. Segundo o crítico, é por isso que:

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando em currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura

sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 243).

A reflexão então proposta neste trabalho observa que se mantém bastante atual, pois os problemas e resistências a este debate continuam.

Fará algum sentido ser professor de literatura no atual contexto educativo social e político em que está inserido o nosso país? A literatura é capaz de modificar a realidade social de nossos jovens? E por fim, uma das perguntas mais ouvidas em sala de aula: “– professor, para que serve a literatura?”

A própria pergunta “para que serve a literatura?” já se constitui ao mesmo tempo em um problema e um programa de ensino. Questionar sobre a serventia de um determinado saber já é entender que este saber é primordial ao seu desenvolvimento.

Ainda percorrendo sobre a importância da literatura, Barthes, em sua aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 1977, chama a atenção para o fato de que:

Na língua, [...] servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado. [...] Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só nos resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1997, p. 15-16).

Não entendemos como uma disciplina com profunda formação humanística não seja levada até um espaço de maior destaque na escola. Pretendemos então propor um debate e a reflexão sobre o local da literatura na educação básica, para além apenas da questão da carga horária, mas da sua importância como disciplina transformadora da realidade social em que estão inseridos nossos jovens alunos, visto que a grande maioria são oriundos de classes sociais menos favorecidas.

Para construção deste relato, utilizamos uma pesquisa feita por meio de questionários respondidos por docentes de uma escola pública estadual no momento de seu planejamento pedagógico.

Realce-se que é o conhecimento do mundo dos textos que ajudará a criança e o jovem a ler, nas entrelinhas, muito daquilo que o texto diz, mas também todo um conjunto de informações que, não estando patentes, são indiciadas ou prometidas pelo texto literário na sua globalidade. A função da educação literária é, pois, a de ativar os intertextos fundamentais na leitura e interpretação do texto literário (CEREJA, 2005; LAJOLO, 2001 e 2005; CANDIDO, 1975; MARTINS, 2014). Conhecer textos e autores, assim como convenções estéticas, expressões, símbolos, entre outros, permite que o leitor se sinta membro de uma casa comum (AGUIAR, 1998; CORSO, 2011; COSSON, 2011) e possa dialogar com esses textos e autores sobre o momento de sua produção.

Metodologia

Compreendemos que a pesquisa, as práticas (ou crenças) não são estruturas fixas e imutáveis, mas sim um modelo de pensamento e construção de toda uma realidade social e individual

em constante processo de ressignificação da prática escolar e didática (BARCELOS, 2006).

Partindo desse pressuposto, elegemos a abordagem qualitativa para esse estudo, pois essa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

O questionário foi a principal estratégia de aproximação com a realidade. Para o efeito, sustentamo-nos em Ghiglione e Matalon (1993), em Tuckman (2000) e em Hill e Hill (2005), por esta técnica ser particularmente relevante, independentemente do tipo de investigação, permitindo estabelecer uma medição a partir das questões nele contidas.

O questionário foi aplicado junto dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual do Ceará, no sentido de indagar acerca dos seus hábitos de leitura, bem como da tipologia dos textos, sustentados no que Cerrillo (2006) entende por verdadeiros mediadores. A situação, em geral, no Brasil e em Portugal se repete. O autor alerta para o seguinte:

O sistema universitário actual proporciona-lhes [aos professores] uma formação que, no domínio da leitura, os capacita, no melhor dos casos, para que ensinem a ler, mas não para que criem e formem leitores. [...] O professor actual pode ter conhecimentos suficientes de organização escolar, de didáctica geral, de legislação educativa ou de psicologia evolutiva, mas não os tem nem no acto de ler, nem da linguagem literária, nem da análise de textos, nem da história da Literatura. O problema agrava-se quando, além disso, o mediador/professor não é um leitor habitual (CERRILLO, 2006, p. 38).

A pesquisa foi estruturada a partir de questionários propostos a professores do ensino médio da rede pública estadual do

Ceará, com perguntas que abordaram questões sobre o trabalho do professor de língua portuguesa e literatura no ensino médio durante os anos de 2021 e 2022.

Por meio da análise dos dados tabulados e observados nas respostas dos questionários propostos aos professores, com questões abertas e fechadas, conseguimos coletar algumas informações básicas sobre o desenvolvimento da atividade docente dos professores de língua portuguesa com carga horária dedicada parcialmente ao ensino de literatura, visto que inexistente a disciplina de Literatura independente da Língua Portuguesa.

Primeiros achados

A partir das respostas coletadas, o que se pretendeu foi verificar o que se repete nos discursos e práticas de trabalho destes professores em sala de aula. Além disso, tinha-se por ideia secundária, elaborar um perfil do professor identificando o que ele leu, como leu e como desenvolve seu trabalho prático.

A análise das respostas, no entanto, apresenta uma queixa comum dos professores do ensino básico: alguns destacam que o processo de coleta de boa parte das pesquisas educacionais aos quais são submetidos os tratam apenas como um objeto de pesquisa, ou seja, não se identificam como sujeitos ativos e produtivos. Esse debate foi tratado posteriormente com os professores no momento em que se mostrava o resultado preliminar deste estudo. Acreditamos importante que os professores ao serem questionados sobre sua prática docente, sejam sempre informados sobre o resultado da pesquisa. Não cabe à academia a mera produção de saber sem a reflexão por parte dos sujeitos que ajudaram a constituir o resultado de determinada pesquisa. Sendo assim, os professores da educação básica precisam ser reconheci-

dos como intelectuais críticos e reflexivos, produtores de conhecimentos vários.

Dos professores respondentes ao questionário observamos que 4 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, ou seja, apesar dos dados terem sido coletados no ambiente de trabalho durante o processo de planejamento pedagógico observamos que existe uma predominância do sexo feminino entre docentes de língua portuguesa e de literatura, levando a uma possível caracterização dessa modalidade de trabalho como uma função feminina.

Quanto à idade, 4 possuem pelo menos 30 anos de idade e 2 mais de 40 anos de idade, desta forma observamos que a maioria dos presentes no questionário conclui sua etapa de ensino médio entre a década de 90 e início dos anos 2000. Deste período para cá observamos algumas mudanças sobre o ensino de literatura que já são percebidas pelos professores.

A forma como a literatura foi apresentada é bastante diferente do que é vivenciado hoje em sala de aula. Um dado curioso sobre a experiência de ensino vivenciada por estes professores enquanto alunos é que 3 concluíram seus estudos de nível médio na rede pública e 3 concluíram na rede privada.

No tocante a carga de horário de trabalho semanal, todos os professores trabalham 40 horas semanais, o que segundo eles inviabiliza uma maior dedicação ao seu processo de formação continuada, sendo que 1/3 da carga horária dos docentes é dedicada ao planejamento, porém as demandas de leituras, correções de atividades, elaboração de avaliações e planejamento ocupam um tempo além deste 1/3 de carga horária, muitas vezes prolongando a jornada de trabalho para o ambiente domiciliar e mesmo os períodos de descanso do professor.

Sobre sua formação universitária um dado curioso: 4 dos professores são oriundos da Universidade Estadual do Ceará,

visto que esta durante muitos anos, foi a única instituição com o ensino de graduação noturno na licenciatura em Letras o que evidencia a necessidade de o professor já trabalhar durante sua formação. 2 dos professores frequentaram o curso diurno, mas apontam que sempre que possível buscavam disciplinas no turno noturno.

Sobre o tempo de conclusão do curso, observamos que 4 dos professores entrevistados concluíram sua formação dentro do intervalo de 5 anos, 1 em 6 anos e 1 em 7 anos.

Quanto ao tempo de trabalho dentro dos Serviço público, a maioria dos professores já possuem mais de 10 anos de atividade sendo que 4 são efetivos e 2 são temporários (a figura do professor temporário é presente nas escolas estaduais para suprir a carência de profissionais que estão afastados da sala de aula por motivos como: licença saúde, licença estudo ou ocupação de cargos de gestão).

Em relação a sua formação complementar, 4 dos professores são graduados, 3 especialistas, 1 é mestre e um profissional encontra-se afastado para cursar o doutorado. Tal busca por qualificação deve-se a fatores como: melhoria salarial, desenvolvimento profissional e busca por novas oportunidades de trabalho, além do ensino médio. Dentre os professores pesquisados, um profissional se divide entre o trabalho diurno na escola de ensino médio e o trabalho noturno em uma instituição de ensino superior privada.

Um dado importante também coletado nesta pesquisa, foi a indicação de livros complementares ao material didático utilizado como parte do processo de ensino aos alunos do ensino médio. Devido à carência econômica desses estudantes e a necessidade dos mesmos compartilharem os livros da biblioteca (que não possuem seus acervos renovados com a devida necessidade)

para seus estudos, observamos que os professores no referido corpus de pesquisa, indicam entre 2 e 3 livros que são trabalhados com esses jovens e que fazem parte na constituição/composição de sua nota para aprovação ao final do período letivo. Cabe destacar que na maioria das vezes os professores utilizam arquivos digitais dos livros, pois a biblioteca possui exemplares, mas estes não suprem a necessidade de mais de uma turma. Em diálogo com a bibliotecária responsável fomos informados que em média existem dois exemplares de cada título.

Por fim, nos hábitos de leitura, observamos entre os professores pesquisados uma prática constante de leitura e consumo de livros além dos indicados e utilizados para o trabalho. De forma geral, durante o ano de 2021, observamos uma média de 9 livros lidos pelos profissionais durante seu tempo extra de trabalho. Parcialmente, em 2022, essa média se repete, sendo de 8,7 livros por profissional, uma média acima da nacional conforme a última pesquisa Retratos da Leitura (2019). Com a atualização do painel deste estudo, pretendemos futuramente elaborar uma pesquisa comparativa e evolutiva dos anos desta amostragem.¹

Considerações finais

Partindo das respostas coletadas com os professores participantes deste primeiro estudo, ainda preliminar, estamos conseguindo traçar, mesmo que de forma tímida, o perfil do professor de literatura da rede estadual dentro deste microcosmo que é apenas uma escola. Nossa ambição é ampliar essa pesquisa para uma mostra mais significativa ou mesmo a totalidade dos professores desta rede.

¹ https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf

O que conseguimos aferir a partir de uma primeira análise do material coletado é que existe entre os docentes da área de linguagens e códigos, com formação em Letras, uma forte preocupação (mesmo que ainda não tão explícita em seus planos de ensino) com o caminho apontado para o futuro do ensino de literatura no ensino médio, além de ser intensa também a relação existente entre a figura do professor leitor e o professor formador de alunos leitores.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. **Diacrítica** – Revista do centro de estudos humanísticos da Universidade do Minho, v. 13- 14, p. 23-31, 1998/1999.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helene(Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1997

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 5ª ed. Belo Horizonte/ São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1975

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In:Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORSO, Gizelle Kaminski. **Literatura e ensino**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CERRILLO, Pedro. **Literatura infantil e mediação leitora**. In: AZEVEDO, Fernando. (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O inquérito, teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora 1993.

HILL, Manuela.; Hill, Andrew. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. 10. Imp. São Paulo: Ática, 2005

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. M. S. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. ver. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

TUCKMAN, Bruce. **Investigação em educação**. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR E A SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

Estudante do Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação

Docente (UNILAB)

E-mail: gerviz.Fernandes@gmail.com

Luma Nogueira de Andrade

Docente Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: luma.andrade@unilab.edu.br

RESUMO

O presente artigo resulta de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, possui como objetivo compreender as significações da formação continuada ofertada pelo município de Tianguá através do Programa MAIS PAIC para os professores alfabetizadores. De natureza qualitativa, a pesquisa, se propõe a refletir sobre o seguinte ponto de vista: Como as formações continuadas ofertadas pelo município através do Programa MAIS PAIC contribuem para a prática docente? Sendo ponto de partida uma entrevista semiestruturada que teve como sujeito da pesquisa uma professora alfabetizadora do 2º ano do ensino fundamental do município de Tianguá-CE. Para analisar tal questão utilizou-se a coleta de dados através da entrevista semiestruturada, aplicada no dia 14 de julho de 2022. Com base nas respostas obtidas no instrumento de pesquisa e nos pressupostos teóricos que orientaram essa discussão, concluímos que os processos formativos quando desenvolvidos a partir da realidade vivenciada pelos professores se torna significativa e significante para a construção profissional do sujeito e impacta diretamente no processo educacional. Os dados confirmam que a formação ocorre ao longo de toda a carreira profissional, sendo necessário apoio dos órgãos e redes de ensino para que os professores possam se constituir como protagonistas do processo formativo.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação continuada. Significações.

Introdução

As discussões sobre a formação continuada de professores atravessam historicamente as tendências pedagógicas no Brasil, ganhando força de discussão a partir da década de 80 e se consolidando como importante estratégia para a construção de um novo perfil profissional, que perpassa o processo de ensino, afetando diretamente a aprendizagem.

Apesar das distintas tendências de formação de professores existentes no cenário brasileiro, iremos nos deter nesta pesquisa para a tendência crítico-reflexiva, seguindo os estudos e as orientações de NÓVOA (1991), CARVALHO; SIMÕES (1999), ALMEIDA (2002), TARDIF (2000, 2002, 2014), em consonância com a discussão aqui levantada TARDIF (2014), percebe os professores como os responsáveis pela formação de outras pessoas, e conseqüentemente, de sua própria formação, pois trazem consigo saberes individuais, acadêmicos e profissionais, além de saberes coletivos que se transformam em outros saberes construídos historicamente, através das relações e vivências entre seus pares.

Dessa maneira, discutiremos o espaço de formação, o qual deve ser articulado entre as instituições formadoras e as experiências individuais, aprendizagens e autonomia do professor, (re)construindo um professor reflexivo sobre sua prática e sua própria formação continuada e as contribuições que podem ser vivenciadas no processo de alfabetização dos alunos.

Diante de tal contexto, a pesquisa busca responder a seguinte problemática: como os professores alfabetizadores percebem a formação continuada ofertada pelo município através

do Programa MAIS PAIC, e como essa formação tem contribuído para sua prática docente no processo de alfabetização?

Para responder a tal questionamento, esta pesquisa possui por objetivo geral: compreender as significações da formação continuada ofertada pelo Programa MAIS PAIC para professores alfabetizadores do município de Tianguá-CE.

A metodologia utilizada nesta pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, para tal realizamos um estudo de caso, que segundo (Gil, 2010) e (Minayo, 2007), procurando investigar um fenômeno dentro de sua realidade, analisando os limites entre o fenômeno e o contexto, já que estes não estão tão nítidos, precisam ser analisados em sua singularidade.

O professor é um eterno aprendiz, desta forma sua formação é viva, construída por muitas mãos, entrelaçadas em muitas vidas, suas relações com a experiência de formação vivenciada e refletida podem ser retratadas através da sua história, ouvida, contada e escrita, assim, iremos construir o diálogo aqui proposto, entrelaçando teoria e prática e (re)descobrimo o fenômeno da formação continuada e seu reflexo nas práticas alfabetizadoras.

Para Silva, “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”. (SILVA, 2002, p. 28). atravessando as experiências de vida com o chão da sala de aula, e este com a vida profissional, onde um é fruto do movimento do outro, e vice-versa.

Desenvolvimento

Para o encaminhamento da investigação desenvolvida, optou-se por uma pesquisa qualitativa, tal abordagem fez-se necessária, pois segundo Minayo:

Responde a questões muito particulares. (...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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, 2007, p. 21)

Tendo em vista que antes de ser sujeito social de uma pesquisa, trata-se de uma pessoa, que possui em sua individualidade, a sua singularidade, e é este aspecto que torna a pesquisa tão rica, pois para entender o objeto em estudo, precisamos compreender o que o atravessa em sua construção social e individual, ligar os pontos e pontas que perfazem uma pessoa e sua identidade pessoal ou profissional.

Utilizou-se como principal dispositivo para a pesquisa uma entrevista semiestruturada, que foi reescrita durante o momento de entrevista com o sujeito, a partir dos contextos de suas vivências de formação que foram percebidos pelo autor deste trabalho, tendo como sujeito uma professora alfabetizadora da rede pública de ensino do município de Tianguá, no Estado do Ceará, atualmente lecionando em uma turma do 2º ano do ensino fundamental. A reelaboração de algumas perguntas se fez necessário, e para tal citamos Minayo (2007), que se refere a entrevista do ponto de vista que “é acima de tudo uma conversa a dois” que possui uma intenção clara de “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa” (MINAYO, 2007, p. 64). Tais intenções permitem ao pesquisador readaptar o instrumento de coleta de dados, a fim de melhor compreender a realidade que o cerca.

A formação continuada de professores no Brasil possui um percurso histórico e uma trajetória socioepistemológica,

atravessada por discussões e uma vasta literatura, que problematiza suas diferentes concepções e que se construiu à luz de diferentes tendências pedagógicas presentes na realidade educacional brasileira.

Diversos estudos como os de FUSARI e RIOS (1995), MARIN (1995), SILVA e SANTIAGO (1997) e KRAMER (1989) apontam e discutem princípios e modelos de formação para professores que se materializaram nas últimas décadas no país. NÓVOA (1991) e TARDIF (2002), ampliam e fundamentam a formação continuada como estratégia para a construção de um novo perfil profissional docente, crítico-reflexivo e auto formador.

Autores como GATTI (1997) e VEIGA (1998), seguem a mesma linha de construção, reconfigurando as práticas de formação e suas metodologias, antes vista apenas como reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, agora redirecionando as formações para que “os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta.” (SEF, 1999, p. 16), recriando um percurso formativo que vai muito além de um encontro ou dois, em que as temáticas são prescritas teoricamente.

Diante dos diversos desafios que a educação no Brasil enfrenta, historicamente desde sua concepção de educação formal, destacamos nesta pesquisa o processo de alfabetização. Permeados por diversas discussões sobre: “quem aprende” e o “que se ensina”, atravessados pelo “como se ensina” e “quem ensina” ganha espaço no processo de investigação da alfabetização escolar.

O Estado do Ceará avançou nas últimas décadas na qualidade da educação pública ofertada em todo os 184 municípios cearenses, especificamente com objetivo de elevar o índice de alfabetização das crianças até 7 anos de idade e

consequentemente elevar os índices de aprendizagem, em 2007, por meio da Lei nº 14.026, foi criado o PAIC:

Art.1º Fica instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem (CEARÁ, 2007, p. 1).

Reforçando assim a colaboração entre Estado e Municípios cearenses para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos até o 5º ano do ensino fundamental. Em 2011, com a ampliação do Programa nasce a nomenclatura PAIC MAIS, direcionando mais ações para as formações dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, disponibilização de materiais, e apoio da gestão dos municípios e famílias dos estudantes. Com as melhorias nos indicadores cearenses nos anos iniciais do ensino fundamental, percebeu-se a importância de um acompanhamento sistematizado para os alunos dos anos finais, então em 15 de dezembro de 2015, a lei nº 15.921 amplia novamente o Programa, agora intitulado Mais Paic – Programa Aprendizagem na Idade Certa (CEARÁ, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC homologada em 2017, preconiza a alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental, estando desta forma o Estado do Ceará em destaque com a criação e implementação do Programa MAIS PAIC, apoiando os municípios cearenses na melhoria da qualidade de ensino, baseado nessa visão, evidencia nos documentos que regem o Programa e em seus eixos estruturantes, uma cultura de formação continuada, que tem promovido processos formativos que refletem na alfabetização das crianças

do ciclo de alfabetização, denominado 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com base na perspectiva do fortalecimento das políticas e programas educacionais no que tange a alfabetização e a formação continuada dos professores deste ciclo de ensino, trazemos um olhar de investigação sobre a formação continuada ofertada pelos municípios cearenses através do Programa Mais Paic, tendo como sujeito da pesquisa uma professora alfabetizadora que leciona no 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública, situada na zona urbana, no município de Tianguá, no Estado do Ceará.

O foco desta pesquisa está em compreender a significância das formações continuadas ofertadas pelo município de Tianguá, através do Programa Mais Paic, atravessado pelo olhar de uma professora alfabetizadora, contextualizando com os autores que discutem que:

[...] 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. (NÓVOA, 1991, p.25).

A professora que aqui chamaremos de M, (re)memorou sobre aspectos de sua formação inicial e continuada, trazendo considerações que ajudam a construir seu perfil profissional, sua identidade como professora alfabetizadora e as vivências dos encontros formativos ofertados pelo programa e que forma vivenciados em sua docência.

A professora M, possui 42 anos, dos quais 14 são dedicados à vida docente. Iniciou sua carreira como professora de uma instituição privada no ano de 2008 e em 2011 ingressou no serviço público, o qual está atualmente. Com experiência em séries dos anos finais e iniciais, além da educação infantil, enfatiza:

Todas as turmas que lecionei possuem grande importância para minha construção profissional, mas foi no ciclo de alfabetização que encontrei minha paixão. Apesar dos desafios que encontramos nesta etapa da educação, vivenciar o processo de alfabetização de uma criança é descobrir um mundo em cada um, com suas peculiaridades e possibilidades. Por isso preciso estar sempre atenta ao novo, as modificações que ocorrem na educação e buscar ampliar meus conhecimentos, para as minhas práticas em sala de aula. (Professora M, 2022)

Quando questionada sobre sua formação inicial ela relata que cursou o magistério, que embora tenha sido de grande relevância, deixou lacunas em sua formação inicial, que só foram percebidas ao longo dos anos no fazer pedagógico em sala de aula. Diante disso a professora iniciou uma licenciatura em Pedagogia, por uma instituição privada, mas que não conseguiu concluir, mesmo cursando praticamente 90% do curso, não finalizou, fato que ocorreu pelo fechamento do estabelecimento que ofertava a modalidade de ensino.

Em busca de crescimento profissional, sentiu a necessidade de iniciar novamente a graduação, agora por outra instituição. Está cursando o 4º período de pedagogia e sente-se feliz, pois segundo a professora M, as aulas teóricas da graduação, acrescentadas às práticas já vivenciadas em sala de aula, se complementam e a fazem rememorar parte da sua formação inicial no magistério. A professora M, enfatiza: “Boa parte da minha procura por uma

graduação nasceu das formações continuadas ofertadas pelo município, com o intuito de melhorar minha prática profissional, as formações continuadas trazem temas que discutimos e que fazem diferença em nossa prática profissional.”” Esse entrelace entre teoria e prática fomenta nos professores a busca por mais capacitação profissional, atravessando a formação inicial e a contínua e continuada, conforme Tardif descreve:

[...] a formação dos professores supõe uma contínua, no qual, durante toda carreira docente, as fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. [...] Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial [...]; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente (TARDIF, 2002, p.287)

A carreira docente é permeada por aprendizagens, não se limitando a uma ou outra formação, mas englobando e entrelaçando os diferentes saberes e vivências, pular etapas pode ser arriscado, quando não se tem intencionalidade definida, saber o que se pretende com uma formação e ter ciência de seus objetivos, a torna significativa para o processo em que se está vivenciando.

Quando questionada sobre aspectos positivos que a formação continuada ofertada pelo município lhe trouxe, a professora nos relata:

“As formações sempre nos surpreendem positivamente, este ano, quando iniciamos as aulas e foi realizado o diagnóstico inicial, fiquei bastante preocupada com o nível de leitura e escrita dos alunos. A pandemia deixou muitas lacunas na educação, principalmente no ciclo de alfabetização. Nas formações, discutimos os passos para a

recomposição da aprendizagem e as possibilidades de intervenção, temas como a psicogênese da língua escrita, que todos já estudamos em algum momento de nossa formação e foi necessário rever. Eu achei muito importante o estudo teórico, pois foi de encontro ao que meus alunos estavam precisando nesse momento inicial. Eu já sabia dos conceitos, pois havíamos estudado há muito tempo atrás, no início de minha docência, mas precisei estudar novamente e me aprofundar nos níveis de escrita e leitura e já estou aplicando em sala e colhendo os frutos. Discutir com outras colegas de profissão, foi um dos momentos do encontro formativo que apreciei.”

Dessa forma trazemos Freire, (2002, p.44) que dialoga com esse contexto de que “o que se precisa é que, em sua formação, o professor se perceba e se assume, professor como pesquisador”. Para além da teoria, o professor reflete sobre sua prática e sobre o que os alunos necessitam naquele dado momento. Ele continua “na formação, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2002, p. 43). A professora já havia diagnosticado a problemática, tinha uma visão e conhecimento sobre a turma, e a formação a fez refletir sobre a própria prática e sobre os novos caminhos que deveriam ser traçados, a partir da base teórica discutida e reflexiva.

A professora M, traz em sua fala a significância do refletir pedagógico nos encontros formativos, para que possam tomar decisões e direcionar a alfabetização dos educandos de forma satisfatória, a fim de preencher tantas lacunas deixadas pelas aulas remotas no período pandêmico e de isolamento social. Assim nos aponta Libâneo:

As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos con-

ceituais, que lhes facultam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2006, p. 88).

Valorizando assim o saber e as experiências do docente para uma formação que realmente tenha significado no chão da sala de aula, valorizando assim, teoria e prática, o que seria nas palavras de Libâneo “a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade [...]” (LIBÂNEO, 2006. p.88).

A educação não é estável, sofre mudanças sociais e com a mesma velocidade impacta essas e outras mudanças históricas, temos então um professor que precisa ter clareza em seus atos, mas que também precisa ser flexível para adaptar-se às mudanças e necessidades de suas turmas, importante destacar, que apesar de uma longa trajetória na educação, a professora M, continua se reinventando através de um olhar sensível e crítico para atender ao seu aluno de forma significativa.

Dentro dessas linhas, percebe-se que as formações continuadas ofertadas pelo Programa Mais Paic e que os municípios ofertam estão alinhadas ao que se espera de uma formação continuada crítico-reflexiva, alcançando o objetivo de uma formação significativa e significativa para o professor, de maneira que ele possa entender o processo e refletir de maneira crítica sobre sua prática,

Considerações finais

O presente artigo nos possibilitou discutir a relevância da formação continuada e sua intervenção direta no processo

de ensino e aprendizagem, na percepção de uma professora alfabetizadora.

A formação continuada assume papel importante na emancipação de uma educação igualitária e com equidade, que busca concretizar o objetivo principal da educação formal, de uma formação humana integral, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências para o pleno exercício da cidadania.

Nesta perspectiva, compreendemos que as formações ofertadas pelo Programa MAIS PAIC, buscam estimular os professores a desenvolverem suas práticas de forma exitosa, para assim melhorarem a qualidade da educação que está sendo vivenciada pelos educandos, agregando valores e conhecimentos ao seu fazer docente.

Vale ressaltar que as memórias trazem consigo a história individual e coletiva do grupo, são vestígios do que ocorreu em dado tempo e época. A história formativa de cada um impacta na experiência de certo grupo social, em que o indivíduo está inserido, visto que caracterizam sua subjetividade, fato indispensável na construção do perfil profissional do professor alfabetizador.

Os desafios enfrentados pela educação não podem ser solucionados isoladamente, mas a luz da reflexão crítica e coletiva, os encontros formativos e as formações continuadas se mostram um espaço temporal, significativo para que essas mudanças possam ser discutidas e a partir desse espaço possam se tornar ações significativas de mudanças e avanços no sistema educacional.

Referências

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (paic). Secretaria Estadual de Educação (Org.). **Proposta curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará.** Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2 v.

CARVALHO, J. M; SIMÕES, R. H. S. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora?** Artigo publicado em CD-ROM da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores. Caxambu: 1999.

FREIRE, P. (2002). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

FUSARI, J. C; RIOS, T. A. **Formação continuada dos profissionais do ensino.** Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAMER, S. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1989.

LIBÂNEO, J. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MINAYO, M. C. L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA. A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA, J. B. da; SANTIAGO, M. E. **Políticas e práticas de formação profissional continuada dirigida aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.** Recife: PROPESQ/CNPq, Anais do CONIC, 1997, p. 648.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Revista Educação e Sociedade, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. (2002). **Saberes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, p. 9-55.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papervivros, 1998.

OBSTÁCULOS DIDÁTICOS E OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS: FATORES LIMITANTES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO

Luiz Carlos Marinho de Araújo

Doutorando em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE)

E-mail: marinhoaluz@hotmail.com

Mikael Otto

Mestrando em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE)

E-mail: mikabio12@gmail.com

RESUMO

Percebe-se o quanto que, nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental – Anos iniciais, as práticas pedagógicas permeiam pela: transmissão, memorização e reprodução de conceitos. Esta realidade pode estar relacionada ao percurso formativo dos docentes e pelos modelos de formação permanente filiados à aquisição de técnica-pedagógica. Tais circunstâncias motivaram a realização deste trabalho com o objetivo de discutir os obstáculos didáticos e epistemológicos como fatores limitantes para a inserção do Ensino por Investigação como abordagem metodológica nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental – Anos iniciais. O *corpus* da pesquisa de natureza qualitativa foi constituído pelos discursos dos professores participantes da formação desenvolvida pelos autores deste artigo para as suas pesquisas de doutorado e mestrado, respectivamente. A formação ocorreu no município de Toledo/PR, em parceria com o Projeto COMQUÍMICA. Optamos pela Análise do discurso como abordagem teórico-metodológica realizada em três etapas: Construção, [Des]construção e [Re]construção dos dados. Por conseguinte, confirmaram-se alguns aspectos limitantes para o professor tornar as aulas de Ciências investigativas, destacando-se os obstáculos didáticos e os obstáculos epistemológicos. Além disso, é possível afirmar que a inserção em formação permanente com o viés problematizador instiga o professor a refletir sua prática pedagógica, sendo mecanismo de superação para tais obstáculos. Bem como, a importância do Ensino por Investigação nas formativas para os professores de Ciências.

Palavras-chave: Ensino por Investigação. Formação permanente. Obstáculo didático. Ensino de Ciências. Obstáculo epistemológico.

Introdução

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental – Anos iniciais, ainda reflete, em muitas práticas pedagógicas na conjuntura atual, práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, Leis, normas e fórmulas do campo científico (BRASIL, 1997; ZÔMPERO; LABURÚ, 2011; SASSERON, 2021; ARAÚJO; JUSTINA, 2022). Essa situação é propícia à aquisição de conceitos sem uma interligação com o processo científico, tendo seu reflexo nas relações sociopolíticas.

Tal modelo de ensino, é um espelho dicotômico entre os campos teóricos e práticos, perfil do ensino tradicionalista em que a “ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são ‘instruídos’ e ‘ensinados’ pelo professor [...]” (MIZUKAMI, 1982, p. 13, grifo da autora). A visão arcaicamente transposta sobre o profissional da educação, por conseguinte, é de agregador de um arsenal de conhecimentos, dentre eles o de transmitir conhecimento. De acordo com Araújo e Justina (2022, p. 2), “no percurso histórico, o ensino de Ciências é por vezes atrelado à duplicidade de exposição/transmissão e memorização/reprodução”.

A realidade supracitada é favorável a um ensino de Ciências sem preocupação com as questões sociopolíticas, tendo apenas o objetivo de ensinar conceitos e processos científicos, privando os aspectos sociais aos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Essas circunstâncias formam um percurso histórico marcado pelo distanciamento entre as práticas pedagógicas e as práticas sociais operantes no contexto social, histórico, político, cultural e educacional.

Durante o período compreendido entre a segunda metade do século XIX e os dias atuais, o ensino de Ciências apresentou diferentes objetivos que tiveram como base, principalmente, as mudanças vigentes na sociedade em suas diferentes épocas, considerando aspectos políticos, históricos e filosóficos (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011, p. 98).

O distanciamento entre as práticas pedagógicas e sociais no ensino de Ciências pode ter contribuído negativamente para o surgimento de algumas limitações quanto à aquisição de habilidades voltadas à Ciência, tais como: obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996; GOMES; OLIVEIRA, 2007); e afastamento de práticas epistêmicas nas aulas de Ciências (SASSERON, 2021), situação favorável ao advento de obstáculos didáticos (GOMES, 2002).

No ensino de Ciências, os obstáculos epistemológicos podem ser refletidos como obstáculos didáticos devido à falha ou ausência de políticas de formação permanente para os professores da área. Os obstáculos didáticos se tornam “[...] barreiras na ação de ensinar, de conduzir uma situação de maneira coerente que contribua para a aprendizagem” (GOMES, 2002, p. 369), impossibilitando que o professor pense sua atuação didática para além de técnicas, conteúdos, ensino e métodos. Logo, o professor se sente impotente para pensar a sua prática pedagógica como uma prática social, carecendo de um conhecimento epistemológico acerca da Natureza das Ciências.

O cenário descrito é conveniente para pensarmos as políticas de formação permanente em que o professor de Ciências do Ensino Fundamental – Anos iniciais está imerso, tendo em vista a grande influência dos modelos formativos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é preciso ressignificar as

ações formativas do professor de Ciências, sendo a abordagem do Ensino por Investigação uma alternativa para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades didáticas e epistêmicas, aproximando os professores do fazer científico (ARAÚJO; JUSTINA, 2022).

Entende-se que a inserção do Ensino por Investigação no ambiente formativo, pode instigar o professor a investigar a sua própria prática pedagógica, desenvolvendo sua capacidade de questionar, problematizar, argumentar, dialogar, contextualizar etc. Essas competências são basilares para o Ensino por Investigação e precisam estar presentes nas formações permanentes dos professores de Ciências como uma das possíveis escolhas para aproximar as práticas epistêmicas do contexto escolar.

O Ensino por Investigação não se consolida em modelos formativos bancários, sobretudo estando alicerçados pela formação técnico-pedagógica do professor. No entanto, ele se fortalece em formações filiadas à problematização de situações-problemas envolvendo o contexto sociopolítico do docente (FREIRE, 2005). Desse modo, torna o professor mais próximo de sua própria formação e de suas práticas pedagógicas e sociais.

Consciente da necessidade de ressignificar as políticas de formação como estratégia para avançar em alguns obstáculos didáticos-epistemológicos, a partir da inserção do Ensino por Investigação como abordagem metodológica nas formações para os professores de Ciências, elaboramos este estudo com o objetivo de discutir os obstáculos didáticos e os obstáculos epistemológicos. Estes funcionam como fatores limitantes para a inserção do Ensino por Investigação como abordagem metodológica nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental – Anos iniciais.

Para o alcance de tal objetivo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, analisando elementos discursivos

dos professores participantes da pesquisa original no contexto das formações realizadas pelo Projeto de Extensão Universitária COMQUÍMICA das crianças (TOLEDO, 2018). Para tanto, usando o Método Pragmático como procedimento metodológico (ARAÚJO, 2021).

Os discursos dos professores passaram pelo crivo da Análise do discurso (NOGUEIRA, 2001), sendo considerada a historicidade dos docentes, seu contexto humano, cultural, político, pedagógico e social. Na Análise do discurso, percebe-se “[...] os discursos como sendo meios fluidos em mudança, nos quais os significados são criados e contestados” (NOGUEIRA, 2001, p. 29). No entanto, o usador deste discurso não é sujeito constituído no isolamento de outros sujeitos, a comunicação se faz no compartilhamento da linguagem conforme a observação das semelhanças e do distanciamento, situando a linguagem em um constante processo de transformação.

Com os estudos realizados neste trabalho, identificamos a necessidade de repensar as políticas de formação permanente voltadas ao professor de Ciências do Ensino Fundamental – Anos iniciais. Assim, especialmente no âmbito do Ensino por Investigação, tendo tal abordagem como uma possibilidade de aproximar os professores de Ciências das questões didático-científicas e, conseqüentemente, possibilitando-os superar obstáculos no campo epistemológico e didático. Essa realidade é instigadora para a Alfabetização Didático-Científica do professor de Ciências, tendo como base o modelo de formação problematizadora e não mais uma formação embasada pelo perfil bancário.

O professor alfabetizado didático e cientificamente, no contexto descrito, teria, dentre outras capacidades, a possibilidade de compreender que sua prática pedagógica precisa ser (re) pensada e executada de forma a despertar a consciência crítica,

política e social no estudante. Logo, o professor precisa ter acesso a formações permanentes que também desenvolvam essas habilidades, tornando-se um profissional capaz de entender a importância da formação técnico-pedagógica e da aquisição do conhecimento científico, ou seja, gerando o entendimento de que os campos teórico e prático se articulam, não se distanciam no ato educativo.

Desenvolvimento

Para analisar o *corpus* da pesquisa à luz da Análise do discurso (MUSSALIM, 2001; NOGUEIRA, 2001), necessitou-se conhecer o percurso histórico dos docentes participantes da formação oferecida pelo Projeto COMQUÍMICA das crianças (PcQ), em parceria com a Secretária Municipal de Educação de Toledo-PR. Optamos pelo Método Pragmático como procedimento metodológico, seguindo as etapas: Construção, [Des]construção e [Re]construção dos discursos dos professores (ARAÚJO, 2021).

1ª etapa – Construção: sendo uma investigação de desdobramento da pesquisa do doutorando e do mestrando, o projeto original foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), mediante o Parecer nº. 4.696.479. Com o intuito de ampliar as discussões acerca do Ensino por Investigação no contexto formativo dos professores de Ciências do Ensino Fundamental – Anos iniciais, optamos por realizar um estudo de natureza qualitativa por percebermos que essa abordagem metodológica fomentaria maior ampliação no debate. Ademais, seria possível aprofundarmos as reflexões sobre o fenômeno investigado.

A historicidade na pesquisa qualitativa é tão relevante quanto as compreensões desabrochadas no decorrer de uma in-

investigação, tendo em vista o fazer científico como um processo constante de ir e vir durante todo o percurso estudado. Uma das caracterizações da abordagem qualitativa

[...] é a possibilidade de o investigador compreender as variantes que surgem no processo, considerando o contexto histórico-social, a ideologia, o campo político e filosófico que constituem um indivíduo e seus limites e influências enquanto um ser humano (ARAÚJO, 2021, p. 42).

A definição da pesquisa de natureza qualitativa instigou a escolha da Análise do discurso como abordagem metodológica para analisar os dados constituídos a partir dos discursos dos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, a Análise do discurso possibilitou perceber que os discursos dos professores não são comunicações representantes apenas do momento atual, mas, sim, da compreensão de que os docentes se constituem enquanto seres humanos e profissionais em construção diária.

2ª etapa – [Des]construção: como estratégia metodológica para o tratamento dos discursos dos professores, material já transcrito no banco de dados dos pesquisadores, para o recorte desta pesquisa, subtraímos apenas os extratos que apresentavam relação com a temática central discutida neste artigo – Ensino por Investigação. Desse modo, evidenciando os obstáculos epistemológicos e os obstáculos didáticos sem desprezar o contexto histórico-formativo dos docentes e suas especificidades. Para manter o anonimato dos professores, fizemos uso dos códigos: letra ‘p’, relativo a professor, seguida da inicial do nome do docente.

Com os discursos selecionados, iniciamos a análise apropriando-se de marcações nas expressões e termos dos extratos discursivos que faziam menção ao Ensino por Investigação. Para

esta ação, utilizamos o recurso do *word*, colocando realce no texto. Ainda assim, não eliminamos termos, conceitos e expressões explícitas nos extratos devido não entendermos o discurso como uma comunicação isolada e descontextualizada.

A partir da epistemologia bachelardiana, com as marcações feitas nos discursos dos professores, percebemos alguns obstáculos considerados como obstáculos epistemológicos. A partir dos obstáculos epistemológicos, tornou-se possível relacioná-los com os obstáculos didáticos (GOMES, 2002). Cabe destacar que os docentes apresentaram algumas limitações conceituais e pedagógicas mesmo sendo professores com uma média de quinze anos de atuação no Magistério.

3ª etapa – [Re]construção: os critérios para esta etapa foram fundamentais para constituir uma discussão ancorada nos discursos dos professores, fundamentados no referencial teórico que discute o Ensino por Investigação, formação permanente e os obstáculos didáticos e epistemológicos. Nesta última etapa, não nos apropriamos apenas das marcações feitas nos extratos, isso se deve ao fato de entendermos que as comunicações discursivas dos professores representam expressões de forma integral, e não dicotomizadas.

O “usador” da linguagem não é um comunicador separado, e autossuficiente que manda e recebe informação, pelo contrário está sempre localizado, imerso no meio e lutando para ter a sua posição social ou cultural tomada em atenção (NOGUEIRA, 2001, p. 29, grifo da autora).

Mesmo não discutindo os resultados apenas dos termos, conceitos e expressões realçadas nos discursos dos professores, esta prática foi fundamental para identificarmos o quanto os

obstáculos epistemológicos interferem na inserção do Ensino por Investigação nas práticas pedagógicas nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental – Anos iniciais. Com isso, reforçando dois aspectos: ausência do Ensino por Investigação como uma abordagem metodológica nas políticas de formação permanente e o surgimento dos obstáculos didáticos.

O reconhecimento desses dois aspectos contribui com os debates acerca da relevância da formação permanente como uma possibilidade para qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, oportunizando a inserção do professor em um constante movimento formativo para o aprimoramento de suas habilidades técnico-pedagógicas e conceituais sem desmerecer sua formação política.

Tal fato é fortalecido ao percebermos que todo e qualquer feito educativo têm sempre um viés político, exige do professor uma postura política em seu ato educativo, assumindo-se “[...] a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (FREIRE, 2001, p. 25).

No entanto, a formação permanente do professor de Ciências tem se tornado *locus* de algumas conquistas, mas também tem apontado lacunas a serem preenchidas, dentre elas a própria ausência de formação permanente para os professores de Ciências do Ensino Fundamental – Anos iniciais (ARAÚJO, 2020). Uma realidade ratificada com a realização desta pesquisa, quando questionamos aos docentes se as formações permanentes das quais participam/participaram estavam voltadas ao componente curricular de Ciências.

Por outro lado, essa situação apresenta sinal de evolução com as formações oferecidas pelo PcQ, desde 2012, ao “promo-

ver espaços de discussão com professores por meio de cursos de formação continuada, possibilitando melhorias no ensino de Ciências na escola” (TOLEDO, 2018, p. 4). Efeito respaldado pelo discurso da professora P-L, ao afirmar: “*a gente precisava era de uma formação assim...*”. Percebe-se, no discurso da professora, que ela não havia participado de encontros formativos anteriormente a este de 2021, sobretudo com foco no Ensino por Investigação como abordagem metodológica.

O Ensino por Investigação enquanto abordagem ultrapassa a visão de método, técnica e prática pedagógica. Nele apresentam-se aspectos do processo e da construção do conhecimento científico no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Ciências mediante práticas investigativas. Nessa perspectiva, compreende-se a existência de outros pontos de vista, olhares e percepções sobre o mesmo fenômeno, avançando principalmente na percepção de Ensino por Investigação da década de 1960, quando visavam apenas formar cientistas (ZOMPERO; LABURÚ, 2011) – conjuntura diferente da atual percepção sobre o Ensino por Investigação. Para Zompero e Laburú (2011):

Atualmente, a investigação é utilizada no ensino com outras finalidades, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos alunos, a realização de procedimentos como elaboração de hipóteses, anotação e análise de dados e o desenvolvimento da capacidade de argumentação (ZOMPERO; LABURÚ, 2011, p. 73).

Além das habilidades apresentadas por Zompero e Laburú (2011), Sasseron (2021) sublinha que, por meio do Ensino por Investigação, “[...] os estudantes se engajam com a resolução de um problema, construindo planos de trabalho, coletando e analisando dados [...]” (SASSERON, 2021, p. 4). Argumento também

é enfatizado por Araújo e Justina (2022, p. 3) ao destacarem o Ensino por Investigação como uma “oportunidade para fortalecer as relações entre professor e aluno, juntos envolvidos para encontrar solução para os problemas a partir de uma metodologia investigativa”.

Com os argumentos acerca do Ensino por Investigação, destaca-se que os professores de Ciências devem planejar suas aulas, visando a criação e resolução de problemas, não apenas encontrar respostas para os questionamentos trazidos pelos livros didáticos. Ademais, demarcando o quanto o ensino de Ciências deve ter como escopo o questionamento, a problematização, a investigação etc. Isto posto, percebe-se essa necessidade no discurso da professora P-E1, ao afirmar: *“aprender a fazer perguntas. Mas para eles também perguntarem, eles devem ter bagagem. Porque eles só vão perguntar daquilo que eles conseguirem ter de conteúdo. Temos muito o que caminhar”*.

É possível identificar, no discurso da professora, uma limitação no ato de perguntar por consequência de lacunas deixadas na formação do professor, podendo ser consideradas como obstáculos didáticos, circunstâncias propícias para o surgimento dos obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996). Com isso, tornando-se um entrave para que o sujeito avance no aprendizado de novos conhecimentos relacionados à Ciência.

Além dessa dificuldade em fazer perguntas, conforme pontuado pela professora P-E1, a docente P-M continua: *“e aí quando a professora falou assim: ‘eu vou pegar o pacotinho da sementinha da cenoura, vou analisar aquilo, mas vou fazer de uma forma diferente tentando as outras possibilidades’, mas isso só vou fazer se eu tenho conhecimento. Então... por exemplo: a professora falou do pH. Gente! Se o professor não sabe nem o que é pH, ele não vai nem perguntar pra crianças isso”*. Enquanto que, é possí-

vel identificar uma limitação para fazer perguntas no discurso da professora P-E1, a professora P-M apresenta deficiência conceitual. As duas expressões percebidas nos discursos das professoras tornam a prática estagnada, sem evidências de avanço.

O caso da professora P-M caracteriza-se como um obstáculo didático, ou seja, a professora apresenta dificuldade em transportar para a sala de aula um aprofundamento teórico-conceitual, sendo reflexo de um obstáculo epistemológico (PESSANHA; PIETROCOLA, 2013). No entanto, mesmo com as dificuldades apresentadas, elas mostraram pontos positivos no campo conceitual e prático sobre o Ensino por Investigação ao final da formação, do planejamento e da execução das atividades.

Os obstáculos didáticos nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental dos Anos iniciais têm reflexo imediato nas práticas pedagógicas. Os professores ficam receosos em trabalhar determinado objeto de ensino por não terem competência suficiente para lidar com os questionamentos por vir dos alunos, fronteira possível de ser ultrapassada por meio da formação permanente do professor de Ciências.

O acesso à formação permanente coloca o docente frente a situações reais de sua convivência, confrontando o conhecimento do senso comum com o científico, formando desse modo estratégia para superar alguns obstáculos epistemológicos. Domingui e Silva (2011), fundamentados em Bachelard (1996), enfatizam:

[...] o processo de construção da ciência, suas fronteiras e diferenças em relação ao senso comum apresentam a noção de obstáculo epistemológico como categoria central para compreender a pedagogia da processualidade da ciência (DOMINGUI; SILVA, 2011, p. 102).

Em vista do até aqui exposto, é possível perceber que o conhecimento pautado no senso comum sobre o determinado assunto possibilita um obstáculo didático por consequência do obstáculo epistemológico, isto é, um conhecimento restrito acerca de um conceito. Essa situação fica visível no discurso da professora P-M ao enfatizar: *“como que eu vou fazer que ele pense diferente... eu vou trazer para ele questionamentos diferentes e fazer com que esta criança também tenha perguntas diferentes para mim... se eu também não sei sobre aquilo. Eu não vou analisar uma semente, um solo... se eu nem sei o que pH, o que é ácido”*.

No discurso da professora P-M, enxerga-se a dificuldade conceitual a respeito do conteúdo potencial hidrogeniônico (pH), interferindo na prática pedagógica e deixando perceptível a presença de obstáculos epistemológicos e didáticos como aspectos limitantes no desenvolvimento das aulas de Ciências. Assim sendo, tornando o ensino e a aprendizagem práticas estagnadas, sem avanço pedagógico e conceitual, podendo muitas vezes contribuir com a regressão na aprendizagem (BACHELARD, 1996).

A dificuldade de perguntar, conforme explícita no discurso da professora P-M, também foi subtraída do discurso da professora P-E1 ao afirmar que os professores devem aprender a fazer perguntas, sendo isso a base para o processo científico. A professora P-E1 destaca: *“nós temos que aprender a perguntar. Vamos aprender... Vamos mudar nossas perguntas... por ser... Nós estamos aqui hoje repensando. Estou aqui neste momento aprendendo a perguntar. Então assim... eu prof... aprendendo a perguntar, então eu tenho que estimular o meu aluno a aprender perguntar, aprender a questionar...”*. Com os discursos das professoras P-M e P-E1, podemos perceber alguns aspectos influenciadores para o surgimento dos obstáculos didáticos e dos obstáculos

epistemológicos, além de indícios de limitações na formação permanente do professor de Ciências do Ensino Fundamental – Anos iniciais.

O primeiro ponto merecedor de destaque é a dificuldade conceitual ao se tratar do conteúdo pH, específico do curso de Química, mas que tem se apresentado de forma implícita em muitos objetos de conhecimento no componente curricular de Ciências, especificamente com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O segundo aspecto percebido no discurso da professora P-E1 é a limitação em estruturar perguntas que despertem o querer investigar, base para o Ensino por Investigação.

Nos argumentos de Bachelard (1996, p. 18), captamos a essência do questionamento no fazer científico, no entanto “[...] é preciso saber formular problemas, [...] na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo”. Ou seja, para o professor desenvolver a habilidade de perguntar, ele necessita estar envolvido em ações formativas que instiguem o desenvolvimento da capacidade de perguntar.

Para Bachelard (1996, p. 18), “[...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico [...]”. Nessa mesma direção, Freire e Faundez (2017) ressaltam o fazer perguntas como um princípio primordial aprendido pelo educador. “Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 71).

A dificuldade em elaborar uma pergunta instigável, de influência à curiosidade e desejo pela busca de querer respondê-la não se encontra na estrutura da pergunta, mas no contexto em que emerge e se faz o questionamento. Se a pergunta surgir do cotidiano dos atores do ato educativo, o professor consegue usar

de técnicas para despertar a curiosidade dos estudantes. Além disso, é possível gerar uma pergunta mesmo sendo considerada simples em sua estrutura, mas podendo despertar o desejo por respostas.

A curiosidade é outra prerrogativa para o Ensino por Investigação nas aulas de Ciências. Curiosidade motivada por uma pergunta, não por respostas livrescas. Para tornar as aulas de Ciências momentos de investigação, é preciso entender que o mais importante no processo científico não é a resposta, mas a pergunta. Afinal, uma pergunta desperta o querer saber, enquanto uma resposta pode estagnar o sujeito, satisfazer a curiosidade e inibir o desejo pela busca de outras possíveis respostas.

A percepção de Bachelard (1996) sobre o conhecimento científico e as contribuições de Freire e Faundez (2017) respaldam as discussões apresentadas por Araújo e Justina (2022) ao frisarem o quanto a epistemologia bachelardiana e freireana abarcam reflexões a respeito do ato de perguntar. Esse ato forma a base para o conhecimento científico para a formação do espírito científico (BACHELARD, 1996) e para o espírito crítico (FREIRE, 2005). Aspectos

[...] essenciais à prática investigativa nas aulas de Ciências, despertando nos estudantes o desejo pela busca, desenvolvendo as habilidades argumentativas, questionadoras, problematizadoras. Competências basilar para um Ensino por Investigação (ARAÚJO; JUSTINA, 2022, p. 16).

Portanto, reforçamos a necessidade de formações permanentes que instiguem a Alfabetização Didático-Científica do professor de Ciências articuladas ao Ensino por Investigação. Assim, apresentando-se como uma alternativa para superar os

obstáculos didáticos e os obstáculos epistemológicos no planejamento e na execução de aulas embasadas pela abordagem do Ensino por Investigação.

Considerações finais

Acredita-se que a inserção em formação permanente com o perfil problematizador daria ao professor condições para superar alguns obstáculos didáticos que têm interferido em suas práticas pedagógicas, reflexo dos obstáculos epistemológicos. Raramente o professor conseguirá avançar em tais obstáculos caso tenha apenas frequentado políticas de formação com o perfil bancário, carregadas de práticas apenas técnica-pedagógicas.

Os discursos dos professores evidenciaram o quanto os docentes de Ciências no Ensino Fundamental – Anos iniciais apresentam limitações pedagógicas e teórico-conceituais. Portanto, sendo esse um espelho das lacunas deixadas pelo modelo de formação permanente, situação inibidora para que o Ensino por Investigação seja implementado nas aulas de Ciências.

Referências

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. **A formação docente e a prática de ensino investigativo nas aulas de Ciências Naturais como perspectiva à Alfabetização Científica**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. *Campus*, Jequié/BA, 2020.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. **Método Pragmático: da construção à [re]construção dos dados**. 1 ed., Curitiba: Editorial Casa, 2021.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. O ensino investigativo como abordagem metodológica para alfabetização científica: enfoque na Base Nacional Comum Curricular. **ACTIO**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-21, mai./ago. 2022.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução Estela dos Santos Abreu, 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOMINGUINI, Lucas; SILVA, Ilton Benoni da. obstáculos à construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático. **Revista Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, a. 12, n. 15, p. 101-116, jan. jun. 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**, 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Henrique José Polato. OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. Obstáculos epistemológicos no ensino de ciências: um estudo sobre suas influências nas concepções de átomo. **Ciências & Cognição** v. 12, p. 96-109, 2007.

GOMES, Maristela Gonçalves. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Contrapontos**, a. 2 n. 6 – p. 423-437, Itajaí, set./dez. 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Conceição. **A análise do discurso**. Em L. Almeida e E. Fernandes (Edts), Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a pratica e investigação. Braga: CEEP. 2001.

PESSANHA, Márlon; PIETROCOLA, Maurício. **Obstáculos epistemológicos e didáticos no estudo de conceitos de física moderna e contemporânea**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, SP, nov. de 2013.

SASSERON, Lúcia Helena. Práticas constituintes de investigação planejada por estudantes em aula de ciências: análise de uma situação. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23. 2021.

TOLEDO, **Projeto de Extensão Universitária COMQUÍMICA das crianças**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.

ZOMPERO, Andreia Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n. 3, p.67-80, set-dez, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Jorge Luiz Oliveiras Lima

Graduado em história – UNILAB

E-mail: luizjorge021|@gmail.com

Francisco Kaio Dias de Sena

Graduado em história UNILAB

kaiodiasdesena@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, fazemos uma pequena análise da Base nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no que tange as orientações para a etapa do ensino médio. Utilizamos a última versão homologada do documento, na qual já inclui o ensino médio, compreendendo assim todas as etapas da educação básica. Queremos apresentar a situação atual do documento sobre o currículo para o ensino médio, entendendo a forma como cada área do conhecimento é apresentada. Partimos da hipótese de que as mudanças trazidas nesta terceira e última versão da BNCC pretende centralizar o currículo, alinhada diretamente com a perspectiva neoliberal, que busca através da base controlar o conteúdo e o ofício dos professores de maneira geral e encabeçar uma formação que pensa prioritariamente no mercado de trabalho ou uma educação puramente tecnicista. A metodologia desta pesquisa é qualitativa de cunho documental e bibliográfico, pois parte de uma observação do próprio documento e suas alterações nas últimas três versões oficiais. Como resultado, foi constatado que a reforma curricular adotada pelo documento não é detalhada, inclui itinerários formativos em decorrência de disciplinas das ciências da natureza e ciências humanas, sem detalhar o processo. Com a diminuição, a carga horaria destinada as ciências humanas não será suficiente para formar discentes com pensamento crítico a respeito da sociedade que estão inseridos.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Ensino médio.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que pretende definir o conjunto orgânico de aprendizagens tidas como essenciais e que são desenvolvidas em todas as etapas da educação básica. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas” (BRASIL, 2018, p. 105), além de guiar propostas pedagógicas para todas as escolas seja pública ou privada, englobando todas as etapas, desde a educação infantil até o ensino médio, em todo o Brasil. Desde sua elaboração, a BNCC vem passando por diversas alterações a depender dos interesses das classes que estão no poder, logicamente que com o crescimento do neoliberalismo, esses documentos normativos não andam na contramão dos interesses de classes, pelo contrário, realçam, em parte, as ideologias de quem no momento ocupa a posição executiva.

Em 02 de agosto de 2016, começava a ser redigida a terceira versão do documento, somente em 2018, o ministério da educação entregou ao conselho nacional de educação (CNE) a 3º versão da BNCC relativa ao ensino médio. Segundo o próprio portal do ministério da educação houve um processo de debate realizado através de audiências públicas. Somente no ano de 2017, esta base foi homologada pelo até então ministro da educação Mendonça Filho. A versão aqui analisada foi entregue pelo ministério da educação em 02 de abril de 2018 e foi homologada em dezembro do mesmo ano, pelo ministro Rossieli Soares.

Considerando que a Base é um documento que apresenta impacto direto na educação por regularizar os currículos da educação básica de maneira geral, o objetivo deste artigo é fazer uma

análise do documento, delimitando somente a etapa do ensino médio. A ideia é partir de uma perspectiva crítica, entendendo que o mesmo estado que elabora esses mecanismos educacionais, promove a segregação de classe e a manutenção do capitalismo, poderá ele, a partir dos currículos, oferecer uma educação livre?

Além destas problemáticas, também nos cabe pensar sobre o objetivo da própria Base enquanto um instrumento de controle sobre o ofício do professor, delimitando os pontos do currículo e a maneira como o ensino deve ser ofertado. Assim, nossa metodologia foi documental e bibliográfica, tanto pela análise do próprio documento, como pelos autores que também discutem a base que aqui foram dispostos. Assim, a pesquisa documental se caracteriza como análise de dados obtidos estritamente de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas e gerar produção de conhecimento a partir do momento que fomenta outras indagações e problemáticas.

Metodologia

Esta pesquisa teve o método qualitativo como norte, ou seja, buscamos a “tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial” (BAUER; GASKELL, 2008), sobretudo, quando pensamos na educação como uma ideia social, que está influenciada pelo meio na qual está inserida. A coleta de dados foi feita a partir de uma técnica documental, que se caracteriza basicamente como uma pesquisa que os dados são coletados exclusivamente através de documentos físicos ou não, que tem como “objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (Kripka, Scheller e Bonotto 2015, p. 4).

O documento analisado foi encontrado de maneira virtual

no site do próprio ministério da educação. Portanto, é um documento virtual. Esta versão particularmente foi homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017. O documento em si contém 581 páginas, mas o tópico analisado aqui, para efeito de delimitação, é a parte que define os currículos e os objetivos para o ensino médio. Além da análise documental, foi realizado um levantamento bibliográfico virtual sobre a BNCC, privilegiando autores que discutem a base de maneira crítica.

Revisão bibliográfica

O currículo e o poder

Foucault (1986) destaca que o controle das instituições educacionais sobre as ações, posturas e corpos tanto dos alunos como dos professores são elementos fundantes desse estado capitalista. Ele ainda destaca o conhecimento como resultado das relações de poder que são exercidas normalmente na sociedade, sendo as normas, os parâmetros e os currículos produto desse meio, baseado em discursos neoliberais que permitem ou não determinado enfoque. Podemos considerar então que, os saberes são marcados por tensos no decorrer do tempo histórico, sofrendo várias influências, isto porque o conhecimento é pensado dentro desta lógica de mercado, muitas reformas nada mais são do que essa legitimação.

Nessa lógica, Silva (2003) destaca que o currículo surge em um contexto marcado por ideologias e disputas, sobretudo econômica e social e que expressa claramente uma relação de poder. Freire (2003) destaca que o problema não é em se ter relações de poder, pois todos têm uma base ideologia, não existindo neutralidade, a questão que deve ser pensada é: sua ideologia

é de base inclusiva ou excludente? Por isso Silva (2003) alerta que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (Silva, 2003, p. 16). A escola então, não pode ser pensada como um ente apartado dos problemas sociais como muitos pressupõem, mas ela é produto desta sociedade com todos os seus bônus e ônus.

Cabe aos professores reproduzir os discursos das classes dominantes ou tentarem a partir do seu espaço, romper com essas ideologias que excluem e não levam em consideração as classes e problemas sociais. Por isso, é pautado neste trabalho que toda base comum relativa ao currículo é uma forma de controlar os agentes educacionais, além de incluir na prática, mecanismos que cada vez mais promovem uma educação somente para o mercado de trabalho e conseqüentemente para a exploração.

Costa (2021) destaca que o currículo pode ser também um instrumento de resistência perante as demandas hegemônicas. É necessário discutir, fazer pesquisa, produção de conhecimento e tencionar o poder. O autor ainda destaca que o professor é protagonista, possui mesmo com limitações a capacidade de alterar as normas que mantem o controle sobre os corpos e as escolhas.

Resultados e discussão

Essa nova formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem uma estrutura que inclui o ensino médio. Transformando-a em um único documento regulador dos currículos escolares. Vamos focar nossa análise para o ensino médio, delimitação da nossa discussão. Para Silva e Santos (2018, p. 09) Essa terceira e recente versão da BNCC, tentam tornar o currículo hegemônico, ou seja, “negam a influência da perspectiva histórica no currículo escolar”. Principalmente no Brasil, marcado por

uma heterogeneidade cultural e histórica”.

Para Bernstein (1993), toda essa relação cultural da sociedade é transportada para a sala de aula, para dentro da escola e é movida por vários agentes, estado, família, religião. De acordo com as teorias de reprodução cultural, as relações de poder existentes na sociedade são transportadas para o interior da escola e reproduzidas por esta.

Assim sendo, ao analisar o documento, percebemos que as áreas do conhecimento se dividem em linguagens: linguagens e suas tecnologias, na qual podemos incluir prioritariamente a língua portuguesa. Ou seja, todo o processo de linguagem e sua apropriação, deverão ser pensados a partir da língua portuguesa, fazendo com que essa disciplina tenha uma carga horária mais estendida. O outro grande bloco se delimita somente sobre a matemática e tem como título: Matemática e suas tecnologias.

É basicamente o ensino da matemática, a partir de um conteúdo distante, que é o que de fato ela propõe, e que será base para a formação humana do aluno, afinal este seria o objetivo final da educação: formar pessoas inacabadas para uma sociedade. O outro bloco que integra essa estrutura é a referente às ciências da natureza e suas tecnologias e por fim, temos as ciências humanas e sociais aplicada.

Importante destacar que, a organização por áreas, como aponta o parecer CNE/CP nº 11/2009 pressupõe segundo o documento:

Não exclui disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim implica o fortalecimento das relações entre elas e sua contextualização para a apreensão e intervalo da realidade. Requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e execução dos planos de en-

sino. (BRASIL, 2009)

Logicamente que, o discurso que o documento aborda em suas entrelinhas é muito bonito, pois pressupõe a democratização do ensino, a formação integral do aluno e o desenvolvimento pessoal de maneira geral. Porém, ao analisar as habilidades, o documento aborda de maneira integral as habilidades da língua portuguesa e da matemática, cabendo às ciências da natureza e humanas uma nota de rodapé classificativa.

Um diferencial nesta etapa da formação dessa base é a criação de itinerários formativos, cujo seu detalhamento está disposto na lei nº 13.415/2017. Estes itinerários formativos tem um discurso de que o estudante é livre e tem o total domínio para escolher áreas específicas logicamente que a inclusão desta perspectiva técnica irá impactar nas disciplinas gerais, especificamente nas ciências humanas.

Esses itinerários irão incluir a formação técnica e especializada dos estudantes, em outras palavras, formará uma mão de obra específica para continuar o ciclo mercantil do sistema capitalista. O problema dos itinerários não é a formação técnica em si, mas os contextos e interesses invisíveis que os detentores dos currículos introduzem nas escolas. Não levam em conta fatores sociais dos estudantes e nem dão o mínimo de suporte. Uma das bases dessa formação técnica é a formação para o empreendedorismo, deixando claro no documento, a formação de estudantes para a prestação de um determinado serviço que poderá ser realizado assim que o aluno sair da educação básica. Segundo a Base:

A nova estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às espe-

cificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468)

A flexibilidade pode ser vista principalmente quando organiza 40% do currículo direcionada para os estudantes, preencherem esses itinerários citados anteriormente, assim suas escolhas devem visar suas preferências e carreira profissional. Diante disso, nota-se que o “novo” ensino médio, a partir dessa terceira versão da BNCC, apresenta uma vasta teoria empreendedora que presume gerenciar um novo campo de relações educacionais, visando o ensino técnico e profissional.

Na prática, a nova reforma transpõe diversas consequências que deliberam um sistema educacional que é colocado em questão áreas de conhecimentos e saberes estritamente importantes para a formação do indivíduo, não fomentar esses conhecimentos determina uma ampla perda de gerenciamento crítico, político e cultural dos jovens. Desta forma, abordar um viés técnico e profissional, embora importante, restringe ao aluno em permear a educação como outrora, sendo tratada como tecnicista, visto que a operacionalização em virtude do sistema de trabalho se faz mais atuante que a formação crítica.

Na letra fria do documento, se pretende “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

O termo faz referência à flexibilização de disciplinas e áreas do conhecimento. O texto, aparentemente bonito, denota a inclusão de etapas formativas no ensino médio, com foco no ensino “empreendedor” e profissional. O aluno, enquanto protagonista, poderia escolher áreas profissionais que queiram

trabalhar. O problema é que isso ocorre em detrimento da não obrigatoriedade das ciências humanas e das ciências da natureza nos três anos do ensino médio, deixando somente nas mãos da matemática e da língua portuguesa essa missão, como nos retrata o documento “por fim, a componente Língua Portuguesa – tal como Matemática – deve ser oferecida nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)”.

O anseio é que essa estrutura de currículo para o ensino médio que não teve um diálogo profundo com os professores e profissionais da educação possam jogar cada vez mais os jovens para o mercado sucateado do trabalho, evitando que jovens que tenham o interesse em um curso de nível superior se veja obrigado a trilhar um caminho mais instantâneo devido à atração que a proposta diz ter.

Em uma breve pesquisa na internet, no site da Sesi e da SENAI, encontramos a informação de que mais de 78 escolas do Serviço Social da Indústria (SESI), em vários estados do Brasil, já estão se adaptando ao novo modelo de currículo para o ensino médio. O objetivo é fornecer uma educação tecnicista, sob influência de indústrias brasileiras, como uma forma de conectar essa educação ao mercado de trabalho nas indústrias.

Assim, destacamos que um dos objetivos dessa nova base para o ensino médio é tentar, através de uma reestruturação, tornar o ensino médio mais atraente para o mercado de trabalho, que está cada vez mais dentro da escola, da educação básica, principalmente com financiamentos na área educacional e tendem com isso, conseguir uma contrapartida, que nesse aspecto se dá através da inclusão de serviços industriais dentro da escola, principalmente no ensino médio.

Considerações finais

Portanto, o próprio documento em si revela uma tentativa de normatizar o trabalho docente a partir de um currículo geral, na qual o professor independe de contextos e situações irá se adequar aos parâmetros oficiais. Ainda que essa base, essa normatização do currículo seja uma obrigatoriedade, devemos discuti-la enquanto professores e formadores, principalmente porque ao ser reformulado, a base pouco dialoga com professores de uma maneira geral.

O momento é difícil, principalmente com a contenção de gastos para a educação, com a diminuição do financiamento com o congelamento dos gastos, mas produzir conhecimento e discutir estas problemáticas é nosso dever enquanto pesquisadores é a partir daqui que propomos uma educação mais humanística e menos mercadológica.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Base Nacional Comum Curricular / BNCC I (Vol. III). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira; TOSHI, Mirza

Seabra. Organização e Gestão da Escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. In.: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012

LUCK, Eloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis:RJ, Vozes, 2010.

PARO, Vítor. Administração escolar: introdução crítica 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ACÇÕES FORMATIVAS DO PROGRAMA FOCO NA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Roberta Eliane Gadelha Aleixo

Professora de matemática da rede pública estadual de ensino do Ceará (Seduc Ce)

E-mail: roberta@prof.ce.gov.br

Antoniele Silvana de Melo Souza

Estudante do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE

E-mail: antoniele.asms@gmail.com

Marcos Venicio Rodrigues dos Santos

Estudante do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI

E-mail: marcosvenicio69207@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre as contribuições das atividades formativas realizadas pela ação “Foco na Aprendizagem em Matemática” instituído pela rede pública Estadual de ensino do Ceará como forma de recomposição das aprendizagens. Diante do contexto pandêmico da COVID-19, que ocasionou a suspensão das atividades educacionais presenciais em todo o estado do Ceará por quase dois anos, as defasagens históricas de aprendizagens em Matemática. Diante disso, fazem-se necessárias ações formativas docentes direcionadas ao aprimoramento de práticas pedagógicas que favoreçam a recomposição das aprendizagens dos estudantes. Desse modo, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da Sequência Fedathi – SF, à luz do professor reflexivo, no III Encontro Estadual – Foco na Aprendizagem em Matemática, para o aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a favorecer a recomposição das aprendizagens. A metodologia da pesquisa tem abordagem qualitativa.

Trata-se de uma pesquisa-ação participante. Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa documental e de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram o caderno de campo e os documentos utilizados nas atividades. As análises e reflexões realizadas revelam que a formação propiciou uma reflexão sobre as lacunas de aprendizagem identificadas nas avaliações diagnósticas e possíveis alternativas para a superação a partir dos percursos pedagógicos constantes no material estruturado proposto.

Palavras-chave: Formação Docente. Sequência Fedathi. Professor Reflexivo. Recomposição das Aprendizagens.

Introdução

O contexto da pandemia da COVID-19 ocasionou a suspensão das atividades educacionais presenciais em vários locais no mundo. Nesta pesquisa, abordamos o cenário educacional público no estado do Ceará. Logo, a pandêmica por quase dois anos, ampliou as defasagens históricas de aprendizagens em Matemática, situação verificada nas avaliações externas: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, conforme aferido das avaliações do SPAECE diagnóstico e do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional – SISEDU.

Diante da problemática exposta, a Secretaria da Educação do Ceará – Seduc CE, em parceria com o programa Cientista-Chefe em Educação Básica, instituído pela Lei n.º 17.378, de 04 de janeiro de 2021, por meio da ação Foco na Aprendizagem, integrante do Programa Ceará Educa Mais, instituído pela Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021, elaborou material estruturado de-

nominado “caderno 0”, visando recompor às aprendizagens dos estudantes (CEARÁ, 2021). O referido material estruturado tem como base as evidências das avaliações diagnósticas.

Com isso, foi realizada, nos dias 24 e 25 de agosto de 2022, na cidade de Fortaleza, formação presencial da ação Foco na Aprendizagem em Matemática para mais de 80 (oitenta) formadores das 20 (vinte) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e das 3 (três) Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, com os seguintes objetivos: Interpretar pedagogicamente as lacunas de aprendizagem reveladas pelas avaliações diagnósticas (SISEDU e SPAECE); Construir percursos curriculares baseados na recomposição de aprendizagens, com metas alinhadas ao Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC e às habilidades exploradas em avaliações externas e ENEM; Apresentar e discutir o material estruturado – caderno “0” para estruturação dos percursos, com sequências de tarefas especificadas por grupos e séries; Desenvolver, colaborativamente com formadoras/es ou representantes de CREDE/SEFOR, estratégias para ação dos tutores no apoio e monitoramento das aprendizagens.

Isto posto, ressalta-se a necessidade de ações direcionadas à recomposição das aprendizagens dos estudantes. Essas ações passam pela formação docente que tem desafios históricos, que consistem, dentre outros aspectos, em qualificar as práticas pedagógicas do professor que ensina Matemática. Para tanto, acredita-se que é premissa um planejamento crítico-investigativo e a reflexão com os pares sobre o trabalho realizado. Assim, a formação continuada de professores deve propiciar momentos de reflexão fundamentos em abordagem teórico-metodológica adequada.

Destarte, este estudo busca refletir sobre as contribuições das atividades formativas realizadas pela ação “Foco na Apre-

dizagem em Matemática” instituído pela rede pública Estadual de ensino do Ceará como forma de recomposição das aprendizagens, tendo como objetivo geral analisar as contribuições da Sequência Fedathi, à luz do professor reflexivo, no III Encontro Estadual – Foco na Aprendizagem em Matemática, para o aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a favorecer a recomposição das aprendizagens e como objetivos específicos: discutir as atividades realizadas na formação; identificar a percepção dos participantes sobre as atividades propostas e avaliar o encontro formativo no que concerne às contribuições da Sequência Fedathi à luz do professor reflexivo para o aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a favorecer à recomposição das aprendizagens.

A metodologia da pesquisa tem abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa-ação participante. Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa documental e de campo, pois os instrumentos de coleta de dados foram o caderno de campo e os documentos utilizados nas atividades pelos participantes na formação.

Portanto, ressalta-se a grande relevância da pesquisa para o campo educacional, tendo em vista que os efeitos da pandemia, aliados às defasagens históricas de aprendizagem em Matemática dos estudantes da Educação Básica, exigem ações que busquem de fato contribuir para a mitigação das lacunas existentes.

Isto posto, a seguir apresenta-se o percurso metodológico, o referencial teórico e os resultados e discussões da pesquisa.

Desenvolvimento

Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Para tanto, será retomado o problema a fim de justifi-

car a abordagem que será utilizada na pesquisa, bem como a sua natureza e tipo em decorrência dos seus objetivos. Logo após, a exposição dos sujeitos da pesquisa e finalmente os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

Elegeu-se a pesquisa de abordagem qualitativa uma vez que este tipo de estudo considera a relação dinâmica e subjetiva entre os sujeitos, seu ambiente e suas ações (MINAYO, 2001). Do ponto de vista da sua natureza, este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa aplicada. Em decorrência dos objetivos a serem alcançados, identificamos aqui uma pesquisa exploratória, tendo em vista que seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Trata-se de uma pesquisa-ação participante que conduz a ação social com a formulação e aplicação de uma proposta formativa com os seus sujeitos (GIL, 2002).

A pesquisa participante apresentou duas etapas. A primeira constou da elaboração da pauta formativa com as formadoras estaduais e equipe do Programa Cientista-Chefe, na qual optou-se por uma metodologia que propiciasse maior interação entre os participantes. A segunda etapa foi a observação não participante durante os momentos de atividades, registradas no caderno de campo. As observações e reflexões foram categorizadas pelos momentos da pauta formativa.

Esta pesquisa é centrada nas contribuições das atividades formativas realizadas pela ação “Foco na Aprendizagem em Matemática” da rede pública estadual de ensino do Ceará para a recomposição das aprendizagens, em que foi subsidiado pelas concepções de aporte teórico para o tema formação continuada os estudos de Freire (1993, 2001, 2005) e Pimenta (1997, 2006) sobre o professor reflexivo e os saberes docentes, bem como de Borges Neto (2017, 2019); Fontenele (2018); Menezes (2018); Pi-

nheiro (2017); Santos (2018); Silva (2018) e Sousa (2013, 2015) sobre a SF.

Os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo um pouco distante da realidade escolar, muitas vezes, pouco contribuindo para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a ênfase tem sido em cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino, pouco eficientes para a melhoria da prática docente e, por conseguinte o fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos, impossibilitando o professor de articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (PIMENTA, 1997).

Ao trazer os saberes da docência: a experiência; o conhecimento e os saberes pedagógicos, Pimenta (1997) ressalta a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação como uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor, configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, caracterizando-se novas tendências investigativas sobre formação de professores que valorizam o que denominam o professor reflexivo. Nessa perspectiva, a formação é entendida como autoformação, uma vez que os professores re-elaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Na obra “Professor reflexivo: construindo uma crítica”, Pimenta (2006), trata da gênese, às pressuposições e as bases do professor reflexivo à luz dos estudos de doutorado de Donald Schon, no qual sugere um processo de formação profissional diferente que não ocorra “nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (PIMENTA, 2006, p.19).

A reflexão é um tema presente em grande parte dos escritos de Paulo Freire. De acordo com Silva e Araújo (2005, p. 1) “a este conceito, Freire acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente”. Para Freire (1993 p. 40), “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica”. Ainda citando Freire: “O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. (FREIRE, 2001 p. 43). Destarte, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer “. (FREIRE, 2001 p. 42-43) e acrescenta “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2001, p.43).

Com efeito, para Silva e Araújo (2005), consoante as ideias de Paulo Freire, a formação continuada “deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente”.

Nesse entendimento, como metodologia da formação realizada, apresenta-se a Sequência Fedathi. No livro intitulado: Sequência Fedathi no ensino de matemática, que tem como propósito aprofundar questões ligadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática no tocante à proposta de ensino SF, o organizador, na apresentação, expõe que: “A Sequência Fedathi é caracterizada, principalmente, por ter um olhar mais atento para as ações do professor dentro e fora da sala de aula, favorecendo a autonomia do aluno, que é estimulado ativamente durante este processo de ensino” e lembra que “A Sequência Fedathi tem como foco

principal o professor, sua intencionalidade, seu comportamento, participação e interação com os alunos em sala de aula” (BORGES NETO, 2017, p. 6), no qual assume um papel mediador e, por conseguinte, propicia a autonomia discente em um ambiente de diálogo e reflexão.

A mediação pedagógica com aporte na metodologia SF, é pautada em princípios que orientam o fazer docente e que devem se fazer presentes na vivência dessa metodologia em suas fases e etapas. Assim, a SF, tem uma estrutura de funcionamento baseada em três níveis: a preparação, a vivência e a análise. Uma sessão didática, nos pressupostos da SF, é o planejamento do que deve ocorrer antes, durante e depois do momento da aula (SANTOS, 2018). Enquanto método de ensino, a SF é composta por quatro etapas: Tomada de Posição; Maturação; Solução e Prova (SOUSA, 2013). A seguir serão apresentadas as etapas da Sequência Fedathi.

Na Tomada de Posição, o docente apresenta um problema, ou seja, propõe uma atividade desafiadora que deverá ser solucionada pelos alunos a partir dos seus conhecimentos prévios. Para tanto, o professor deve ter realizado o planejamento, que consiste em duas etapas: análise teórica e análise ambiental. Na análise ambiental, destaca-se o público, os materiais, a duração da sessão, os locais e o acordo didático. Na análise teórica são considerados os conteúdos teóricos de estudo e os conhecimentos prévios dos estudantes, determinando uma base chamada Plateau, para que todos possam partir de uma base comum de investigação (PINHEIRO, 2017; SILVA, 2018).

Na etapa de Maturação, os estudantes se debruçam sobre o problema, analisando os dados, buscando estratégias, levantando hipóteses e acionando dúvidas, na busca da solução. Nesta etapa, buscam compreender o problema e identificar as variáveis envolvidas, interagindo entre si e com o professor, que age mediando,

sem oferecer respostas prontas e nem conduzir o estudante para isso, adotando uma postura mão no bolso, intervindo, quando necessário, com perguntas que estimulem os estudantes a refletir sobre o que estão fazendo. Vale ressaltar que o erro é considerado nesse processo, ajudando a compreender o raciocínio do aluno (PINHEIRO, 2017; FONTENELE, 2018).

A Solução é a etapa na qual as respostas estão organizadas e serão apresentadas à turma, expondo as estratégias e linha de raciocínio, momento em que os colegas poderão confrontar, em um processo construtivo. Assim, na Solução é apresentada a representação e organização de esquemas/modelos que visem à solução do problema (PINHEIRO, 2017; MENEZES, 2018).

A última etapa, chamada Prova, é a apresentação e formalização e/ou generalização do modelo a ser ensinado. O professor sistematiza as ideias dos alunos, mostrando e discutindo as etapas redundantes, explicando alguns pontos não abordados ou que não ficaram claros, fazendo perguntas a fim de mensurar o nível de aprendizagem dos alunos. Ao término da vivência das quatro etapas, o professor realiza uma avaliação sobre a aula, refletindo sobre o trabalho realizado (PINHEIRO, 2017; MENEZES, 2018).

Diante do exposto, verifica-se que as etapas de Maturação e Solução constituem nos grandes diferenciais da Sequência Fedathi. Nestas etapas, alunos e professores interagem entre si e assumem papel ativo, diferentemente dos modelos tradicionais de ensino que se restringem às etapas de Tomada de Posição e Prova, ou seja, a apresentação do problema e a solução pelo professor, sem oportunizar ao estudante pensar sobre o problema e buscar a solução.

Nesse entendimento, apresenta-se os resultados e discussões acerca das observações e reflexões sobre o momento formativo participados pelos docentes da rede Estadual. Cumpre escla-

recer que a pauta da formação foi elaborada nos pressupostos do referencial teórico acima, com a intenção de propiciar interação entre os participantes, instigando a reflexão e sistematização de uma solução a partir da situação-problema apresentada. O momento formativo versou sobre as seguintes temáticas, conforme a pauta apresentada: 1. Apresentação de evidências de lacunas de aprendizagem; 2. Construção de percursos via sequência de tarefas; 3. Ação concertada de recomposição de aprendizagens e tutoria; 4. Prospectos para a avaliação diagnóstica e para a avaliação somativa; 5. Uso do material estruturado nos percursos, sequências e tutoria; 6. Monitoramento das metas de aprendizagem e uso do ambiente formativo no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVACED.

Para o desenvolvimento das temáticas acima foram estabelecidos tempos na pauta formativa. A seguir apresenta-se os pontos, a descrição e as observações sobre cada um deles:

- a) Apresentação dos elementos estruturais da formação: evidências, percursos, material e monitoramento

Foram apresentadas as interpretações e consequências para o planejamento curricular das evidências de lacunas de aprendizagem reveladas pelos testes diagnósticos, bem como os elementos estruturais do caderno 0 pelo Cientista-chefe em Educação Básica.

Observou-se atenção dos participantes; alguns fizeram questionamentos sobre os dados apresentados.

- b) Abertura de discussão sobre evidências de lacunas de aprendizagem: percepção das escolas

Nesse momento, os participantes foram divididos em 13 (treze) grupos de 6 a 8 participantes a fim de analisarem os da-

dos das avaliações diagnósticas referente a CREDE/SEFOR de sua abrangência. A ideia é que essa análise e interpretação sobre dados versasse sobre o desempenho em relação a conhecimentos e habilidades mobilizados nos testes do SISEDU e SPAECE. O objetivo foi levantar hipóteses sobre lacunas conceituais e técnicas que possam explicar esse desempenho. Percebeu-se algumas dificuldades de entendimento dos dados, a preferência por alguns tipos de gráficos e a sugestão desses dados serem disponibilizados por escola também.

- c) Habilidades da Matriz dos Saberes e do SPAECE contempladas no caderno: introdução aos percursos com metas estruturantes para aprendizagem por grupos de alunos

Nesse momento, a presente pesquisadora, apresentou os percursos do caderno 0, relacionando as competências específicas do DCRC com os objetos do conhecimento e específicos, habilidades da Matriz dos Saberes e Descritores do SPAECE contempladas no material, propondo uma reflexão coletiva sobre intencionalidade e abordagem em sala de aula e apresentando o seguinte desafio: Como inserir na organização curricular um percurso pedagógico, integrando as ações do professor e do tutor, de modo a atender as necessidades de cada grupo de estudantes, bem como acompanhar o seu progresso?

Na exposição dialogada, percebeu-se participação ativa do grupo que trouxe reflexões importantes sobre as supostas linhas de raciocínio dos estudantes mediante determinados temas matemáticos.

- d) Oficinas práticas para elaboração de sequências didáticas de tarefas por percurso (série e agrupamento de

alunos): discussão e colaboração para montagem das sequências de tarefas; métodos/estratégias para as sequências elaboradas: implementação nas escolas assistida pelos tutores e exemplos de rubricas e devolutivas para monitoramento das metas de aprendizagem nos percursos

Em grupos, os participantes com a mediação das formadoras estaduais, definiram sequências didáticas de tarefas para percursos específicos por série e por perfil de alunos, especificando: a) Identificação do contexto escolar; b) Identificação do perfil de aprendizagem dos alunos; c) Planejamento curricular direcionado ao grupo de alunos; d) Detalhamento da organização curricular e) Quadro sinóptico de atividades; f) Indicadores para monitoramento e devolutivas.

Em determinado momento foi apresentado pelo Cientista-chefe em Educação Básica exemplo de tarefas e rubricas que podem compor um percurso. Os participantes consideraram esta ação esclarecedora, o que contribuiu para a finalização das tarefas da oficina.

e) Socialização dos percursos, sequências e rubricas construídas, incluindo as ações de suporte aos tutores

Nesse momento, cada grupo apresentou o preenchimento do instrumental proposto na oficina. Na apresentação percebeu-se diversidade na abordagem e no entendimento. Se avaliou como um importante momento de troca de experiências e de reflexões, contribuindo para a ampliação de repertório do grupo no que se refere à implementação de percursos pedagógicos, constantes no caderno 0, na organização curricular, de modo a atender as necessidades de aprendizagens dos diferentes grupos, identificados nas avaliações diagnósticas.

f) Apresentação das plataformas: SISEDU, AVACED e Khan Academy

Foi realizada uma exposição dialogada sobre as novas implementações e relatórios atualizados no SISEDU com o objetivo de auxiliar o professor na sua prática pedagógica, além da escuta ativa de elogios, críticas e sugestões sobre a plataforma AVACED que hospeda o percurso formativo do Foco na Aprendizagem em Matemática. Em seguida foi realizada a apresentação da plataforma Khan Academy pelo representante no Brasil e América Latina, avaliada pelos cursistas como importante alternativa para a diversificação e ampliação de estratégias pedagógicas.

Com efeito, percebe-se que a abordagem da formação favoreceu a interação entre os participantes e a reflexão sobre os desafios identificados nas avaliações diagnósticas. As atividades promovidas foram pensadas para que os participantes vivenciassem a Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova. As reflexões foram ancoradas na proposta do material apresentado – caderno “0”, uma contribuição importante para a construção de percursos pedagógicos que podem se integrar à organização curricular a fim de atender as necessidades dos diferentes grupos de estudantes.

Considerações finais

A participação no planejamento e as observações e reflexões sobre a formação Foco na Aprendizagem em Matemática permitiu atingir o objetivo geral desta pesquisa: analisar as contribuições da Sequência Fedathi – SF, à luz do professor reflexivo, no III Encontro Estadual – Foco na Aprendizagem em Matemática, para o aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a favorecer a recomposição das aprendizagens.

Com as discussões, as atividades realizadas na formação, foram identificadas as percepções dos participantes sobre as atividades propostas, bem como avaliar o encontro formativo no que concerne às contribuições da Sequência Fedathi à luz do professor reflexivo para o aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a favorecer à recomposição das aprendizagens.

A abordagem metodológica da formação, ancorada no referencial teórico desta pesquisa, favoreceu a interação entre os participantes e a reflexão sobre os desafios identificados nas avaliações diagnósticas, bem como a sistematização de soluções para o problema.

As análises e observações realizadas revelam que a formação propiciou uma reflexão sobre as lacunas de aprendizagem identificadas nas avaliações diagnósticas e possíveis alternativas para a superação a partir dos percursos pedagógicos constantes no material estruturado proposto.

Referências

BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi no ensino da Matemática**. Curitiba: CRV, 2017.

BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi: interfaces com o pensamento pedagógico**. Curitiba: CRV, 2019. (Coleção Sequência Fedathi, v. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Disponível em: <http://down->

load.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CAEd/UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **SPAECE**: Resultados. Disponível em: <http://resultados.caedufff.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CEARÁ. Lei n.º 17.378, de 04 de janeiro de 2021.. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210104/do20210104p01.pdf#page=>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CEARÁ. Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2021/17572.htm>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FONTENELE. Francisca Claudia Fernandes. Maturação In: BORGES NETO, Hermínio (org.). Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo.; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENEZES, Daniel Brandão. **Solução**. In: BORGES NETO, Hermínio (org.). Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2017.

MENEZES, Daniel Brandão. **Prova**. In: BORGES NETO, Hermínio (org.). Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores** – Saberes da docência e identidade do Professor. Nuances – Vol. III- Setembro de 1997. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf . Acesso em: 08 Ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Tânia Saraiva de Melo. **Proposta Metodológica do uso do ambiente computacional como recurso didático para o ensino de conceitos matemáticos** In: MENDONÇA, Adriana Ferreira; BORGES NETO, Hermínio (org.). Sequência Fedathi no ensino da Matemática. Curitiba: CRV, 2017.

PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. **A mediação**. In: BORGES NETO, Hermínio (org.). Sequência Fedathi: Fundamentos. Curitiba: CRV, 2018, p. 37-47.

SANTOS, Maria José Costa dos. **A formação do professor de matemática**: metodologia sequência fedathi (sf). Revista Lusófona de Educação, [s. l.], v.38, n. 38, mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6261>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SILVA, Everson Melquiades Araújo.; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível: http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA, Miguel Ângelo da. **Tomada de Posição.** In: BORGES NETO, Hermínio (org.). Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2017.

SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; BORGES NETO, Hermínio; LIMA, Ivoneide Pinheiro de; SANTOS, Maria José Costa dos; ANDRADE, Viviane Silva de (org.). **Sequência Fedathi: uma Proposta Pedagógica para o Ensino de Ciências e Matemática.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de. **A pergunta como estratégia de mediação didática no ensino de matemática por meio da Sequência Fedathi.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

POR UMA FORMAÇÃO (URGENTE) DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Allisson Roberto Isidorio

Mestrando em Gestão, Planejamento e Ensino (Unincor)

E-mail: allisson.prof@gmail.com

Ana Paula Campos Fernandes

Mestre em Gestão Integrada do Território (Univale)

E-mail: prof.anapaulagv@gmail.com

RESUMO

O trabalho descreve as possibilidades de formação de professores a partir da supervisão escolar. Partindo-se da hipótese de que o supervisor escolar é um profissional importante para promoção da formação continuada de docentes, e que professores devem ser estimulados a participar das situações que ocorrem na escola. O estudo é de caráter qualitativo, explorativo e bibliográfico, a partir das reflexões de pesquisas de Nóvoa (1992; 1999; 2012; 2019); Imbernón (2010; 2011) e Placco e Silva (2015); Souza e Placco (2013). Os resultados parciais demonstraram ser preciso reforçar as propostas de formação docente e o supervisor escolar faz parte dessa mudança necessária das instituições de ensino. Os professores devem sentir um clima de colaboração e parceria; sua participação deve ser estimulada para ocorrer o compartilhamento de experiências e reflexões. Diante das provocações dos autores, conclui-se sobre a emergência de devolver a autonomia da escola e das instituições educativas de promover a formação centrada na escola e o supervisor escolar é um sujeito chave nesse processo de mudanças necessárias. Trata-se de uma reflexão oriunda de uma pesquisa ainda em andamento e, portanto, sem pretensão de respostas conclusivas.

Palavras-chave: Formação de professores. Supervisão escolar. Gestão Escolar.

Introdução

A atuação do supervisor escolar é complexa e muitas vezes não há uma delimitação das suas atribuições no contexto escolar. A problemática inicia-se com a diversidade de nomenclaturas em diferentes redes de ensino, por exemplo, na rede estadual de Minas Gerais o nome dado ao cargo é de Especialista em Educação Básica, em redes municipais é possível encontrar nomes como coordenador pedagógico, orientador pedagógico, pedagogo, supervisor escolar (MINAS GERAIS, 2004; CORONEL FABRICIANO, 2014; 2018). Na presente pesquisa optou-se pelo nome de supervisor escolar, pois é o mais encontrado na literatura, entretanto todas as outras nomenclaturas foram utilizadas para buscar trabalho que subsidiaria às reflexões propostas.

Nos últimos anos, independente da nomenclatura adotada, é consenso entre pesquisadores que a supervisão escolar é fundamental para promoção da formação docente, além da urgência de repensar a formação de professores e os modos como as fazem. É possível notar que medidas simplistas e um tipo formação em massa foram adotadas em diferentes épocas, sempre propondo cursos e encontros que pouco tem relação com as situações problemáticas vividas pelos educadores (NÓVOA, 1992; 1999; 2019; IMBERNÓN, 2010; 2011).

Em virtude disso, é urgente a reformulação da concepção da formação docente. Oferecer uma formação centrada na instituição educativa, com situações problemáticas reais e, principalmente, que os professores façam parte da sua formação ora como formado ora como formador é imprescindível, ou seja, é preciso devolver aos professores a sua autonomia na formação e problematizar situações em que eles possam propor caminhos para

situações desafiadoras dentro do seu contexto (IMBERNÓN, 2010; 2011; NÓVOA, 2019).

Para Queiroz (2018) quando os professores sentem que compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento da formação escolar, ocorrem mudanças significativas em suas crenças e atitudes, conseqüentemente as práticas pedagógicas inovadoras serão o resultado desse processo, permitindo o envolvimento dos seus alunos em uma aprendizagem significativa. Diante disso, esse método de formação tem um caráter investigativo inerente ao seu processo, pautado pela reflexão sobre os cotidianos escolares, tornando a instituição educativa o foco do processo ação-reflexão-ação e a unidade básica de mudança e desenvolvimento, bem como melhorias no ensino/aprendizagem na formação de cidadãos críticos e autônomos.

Ainda convém lembrar que o supervisor escolar possui dentro das suas atribuições a formação continuada de professores, entretanto, as formações em massa de projetos políticos de governos vão de encontro com a proposta de formação na escola, além do mais, a própria origem da profissão, que tinha como objetivo vigiar e policiar o que professores ensinavam, torna-se difícil essa ruptura de concepção profissional.

Para Placco e Silva (2015) é importante ressaltar que a educação permanente é entendida como um processo complexo e multideterminado¹ a qual adquire substância em múltiplos espaços/atividades, não se limita a cursos e/ou treinamentos, e facilita a integração da inquietação produtiva contínua com o já conhecido, motivador para combinar com o novo ensino em toda leveza, surpresa, criatividade e dialética.

Dado o exposto, o objetivo da presente pesquisa é problematizar como se pensa a formação de professores centrada na

¹ Placco e Silva (2015, p. 27).

escola e o papel do supervisor escolar na promoção da formação docente a partir de situações problemáticas da escola.

Nesta perspectiva, o estudo pauta-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica/explicativa objetivando problematizar a formação docente a partir da formação centrada na escola. Prodanov e Freitas (2013, p. 70), definem a pesquisa qualitativa como aquela “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” Desta forma, esta pesquisa não se preocupa em cálculos amostrais, mas em apresentar a saturação teórica quanto ao campo de estudo em análise.

Nesta perspectiva, a pesquisa tem caráter bibliográfico uma vez que foi elaborada a partir de material já publicado, em meio físico e on-line, por meio de livros publicados, artigos científicos, dissertações de mestrado e legislações do município de Coronel Fabriciano. A base de dados utilizada foi o Google Acadêmico devido à sua abrangência de resultados. Os autores referência para o estudo foram, principalmente, as pesquisas de Nóvoa (1992; 1999; 2012; 2019), Imbernón (2010; 2011); Placco e Silva (2015); Souza e Placco (2013) e Freire (2017).

Por fim, a pesquisa é definida como explicativa, pois “procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

Desenvolvimento

A formação docente é objeto de estudo desde a formalização da educação na república. Entretanto, é a partir dos anos finais da década de 80 que se começa perceber mudanças nas

políticas e formas de propor formação de professores, embora ainda não se firmou, fundamentada na concepção de “formação de professores centrada na escola”², mencionada a primeira vez em 1970 na *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos* (OCDE), como alternativa para o insucesso de propostas de formação de professores. Assim, termos como professor-pesquisador e professor-reflexivo surgem com vistas de promover debates sobre a formação de professores a partir de situações contextualizada com a escola (NÓVOA, 2012; IMBERNÓN, 2010; 2011; ALMEIDA, 2013).

A formação centrada na escola vai além da ideia de simplesmente mudar o local de formação, é uma mudança de paradigma e de mentalidade, pois parte do princípio do conhecimento coletivo e da reciprocidade entre os profissionais em contexto escolar (QUEIROZ, 2018). Neste contexto, a formação de professores ganha uma nova perspectiva de “adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

De fato, é preciso devolver a formação de professores aos professores, entretanto é necessário esclarecer que essa concepção de “formação centrada na escola” não significa “formação sentada na escola” como fazem em reuniões administrativas com professores tampouco deve ser realizada, obrigatoriamente, dentro da instituição, entretanto sempre baseando-se em situações problemáticas da instituição (IMBERNÓN, 2011; ALMEIDA, 2013).

Sob mesmo ponto de vista, Souza e Placco (2013) conceituam que “formação centrada na escola” baseia-se nas demandas da instituição educativa, mas não necessariamente na escola, mas

² Almeida (2013, p. 11).

no ideal de problematizar as situações problemáticas, além de dar voz a todos os atores envolvidos, portanto “essa acepção implica tomar a escola como geradora das demandas da formação e alvo das ações formadoras” (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 26).

Considerando os fatos citados, Nóvoa (1999) e Imbernón (2010) advogam que há uma problemática nas propostas de formação docente, porque a maioria das políticas propõe medidas simplistas na formação de docentes, sem considerar os contextos os quais atuam. O resultado dessas “formações” é um insucesso, frustrações por parte dos professores, acúmulo de diplomas e certificados que pouco interferem na prática do professorado.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Para Imbernón (2011) é a partir dessa concepção que a formação ganha uma roupagem autônoma e que perpassa o ensino de atualizações meramente científicas, e a escola passa ser um espaço de construção coletiva, de reflexão e formação. Nessa perspectiva, os sujeitos inseridos naquele contexto alternam os papéis de formado e formador em uma relação dialética. “Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta das situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos [...] (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Os trabalhos publicados corroboram com a teoria da formação centrada na escola. Os autores expõem que os encontros

de professores vêm sendo utilizados pela gestão da escola para transmissão de orientações metodológicas, preenchimento de documentos e discussões burocráticas, que muitas vezes não são estimulados a expor sua ótica, e as questões pedagógicas são esquecidas, outro problemática, é o supervisor escolar se firmar como um formador na escola pela falta de liderança (CUNHA; PRADO, 2010, NÓVOA, 2012; 2019; IMBERNÓN, 2010, 2011).

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com professor formador. (FREIRE, 2017, p. 39).

Para Almeida (2013) ao realizar um projeto de formação baseado na realidade da escola, concluiu que os docentes partilharam práticas do seu dia a dia e no processo de soma de narrativas e experiências culminou-se na resolução das situações problemáticas da escola pesquisada. Em um processo reflexivo, os mesmos atores que apontaram os obstáculos demonstram as soluções em processo de reflexão individual e coletiva, esse resultado “é o que se espera uma formação que se pauta pela dialogia e pela busca de emancipação dos profissionais participantes” (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 43).

Segundo Almeida (2013) e Gouveia e Placco (2013) é neste cenário, que o supervisor escolar tem a oportunidade de utilizar esses momentos como uma formação centrada na escola, o seu papel situa-se a ser um colaborador do processo, portanto é tido como profissional principal na promoção na formação con-

tinuada de professores, ou seja, é esse profissional “que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 70).

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 18).

Levando em consideração esses aspectos, de forma nenhuma o conhecimento construído nas pesquisas é desprezado, essa não é a ideia. A formação centrada na escola discute exatamente um refinamento na busca do conhecimento e um melhor direcionamento na formação de professores. Se na escola há, por exemplo, dificuldades na aprendizagem de alunos é preciso estimular os professores a identificar (refletir) e pensar maneiras de solucionar o problema, inclusive, buscando conhecimento sistematizado na academia.

Neste contexto, o que não deve ocorrer é especialistas dizerem como o professor deve agir em situações que podem estar descontextualizadas com a do docente, sendo ele um agente que não faz parte do contexto e desconhece a realidade de cada instituição educativa, que por muitas vezes, não levam o professor a refletir. Freire (2017) argumenta que o professor deve ser estimulado a pensar certo e que esse pensar nem sempre está em guias escritos por especialistas.

Nóvoa (2019) advoga que a formação de professores vem sendo realizada por profissionais externos à instituição educativa e desconhecem as situações problemáticas da escola. É necessária uma reformulação nas políticas de formação docente para

lização docente, a própria formação é um espaço no qual os docentes articulam sua experiência, saberes e ideias no cotidiano da prática docente para compreender sua profissão. Nesse processo de expressão e cooperação, em seu processo de aperfeiçoamento, esses profissionais contam com o supervisor escolar que tem como principal função o processo de formação continuada dos professores (QUEIROZ, 2018).

Para Pêsoa e Roldão (2013) é necessário que o supervisor escolar conheça a equipe docente com a qual trabalha, e destacamos aqui como essa equipe entende o “ensino na escola”, pois do ponto de vista pedagógico, isso ajudará a se organizar para que o “bom ensino” ocorra. Diante disso, “a formação na escola é compreendida como espaço que viabiliza a efetivação dos conhecimentos e dos saberes necessários à prática docente e ganha sentido porque representa o espaço fértil [...]” (QUEIROZ, 2018, p. 50).

É importante para a supervisão conhecer essa visão do seu corpo docente para que possa agir e propor formações concentradas nas problemáticas que os professores traduzem em resistências. Para Giovani e Tamassia (2013) a observação crítica de cada professor é um processo necessário que a supervisão deve desenvolver. É a partir da observação da atuação dos professores que será possível encontrar pontos de partida para reflexão e resolução de desafios na instituição educativa.

As instituições educativas antes de tudo não é apenas o local onde alunos estudam “e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.” (RUI, 1998, p. 09).

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa somos levados a refletir a formação continuada de professores, principalmente, a partir da formação centrada na escola. Os estudos citados corroboram em relação à proposta de formação mais direcionada, efetiva e autônoma de professores dentro das instituições educativas. Os trabalhos advogam que é preciso tornar o professor mais autônomo na sua formação e estimular a sua participação na resolução de problemas dentro do contexto escolar.

Pela observação dos aspectos analisados, a supervisão escolar tem um papel importante na promoção da formação continuada, pois deve-se ter um olhar atento a todas as dimensões e as situações específicas que ocorrem no contexto escolar. Além disso, é possível observar que os estudos trazem o supervisor escolar como um parceiro e aliado dos professores; corresponsáveis pelo ensino/aprendizagem, abandonando a ideia de policial e vigiar.

É imprescindível que supervisores escolares tenham acesso à concepção de formação centrada na escola e possam difundí-la nas escolas, pois nos estudos evidenciou-se a promoção da formação continuada como um desafio que supervisores escolares devem vencer. Sugerem-se pesquisas exploratórias sobre a temática como forma de servir de estudos para profissionais da supervisão.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador**

pedagógico e a formação centrada na escola. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 09-24.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, n. 6, 1998, p. 9-27. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874/28552#:~:text=A%20escola%20%C3%A9%20habitualmente%20pensada,essencial%3A%20aprendem%20a%20sua%20profiss%C3%A3o.&text=fazer%20ressurgir>. Acesso em: 15 set. 2022.

CORONEL FABRICIANO. **Lei 4163, de 17 de janeiro de 2018.** Dispõe sobre a criação de cargos e a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades por tempo limitado de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal e dá outras Providências. Disponível: [https://www.fabriciano.mg.gov.br/storage/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20para%20concurso/Lei%204163%20-%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20de%20cargos%20e%20contratacao%20Educacao%20-%20REPUBLICADO%20-%20CORRIGIDO.pdf](https://www.fabriciano.mg.gov.br/storage/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20para%20concurso/Lei%204163%20-%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20de%20cargos%20e%20contrata%C3%A7%C3%A3o%20Educac%C3%A3o%20-%20REPUBLICADO%20-%20CORRIGIDO.pdf). Acesso em 10 de ago. de 2022.

CORONEL FABRICIANO. **Lei 3.937, de 23 de agosto de 2014.** Dispõe sobre a reestruturação e gestão do Plano da Carreira dos Profissionais do Magistério Público do Município de Coronel Fabriciano, Estado de Minas Gerais. Disponível: https://www.fabriciano.mg.gov.br/storage/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20para%20concurso/Lei_3937_2014.pdf. Acesso em 27 de ago. de 2022.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 28, p. 101-111, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/79/68> Acesso em: 1 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIOVANI, Priscila de; TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. A observação de aulas como estratégias na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 147-161.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** 1. ed. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: **Cortez Editora**, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE). **Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004.** Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=original>. Acesso em: 24 jul. 2022.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772/9525> Acesso em: 25 ago. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt> Acesso em: 12 ago. 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002> Acesso em: 12 set. 2022.

PÊSSOA, Lilian; ROLDÃO, Maria do Céu. Estratégias viabilizadas da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 109-128.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 25-32.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Lindinalva Ferreira. **Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola.** 2018. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32827>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceira da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 25-44.

AS RELAÇÕES DE TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO TOYOTISTA E A PRECARIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

Eugênio Alves Cardoso

Estudante do Curso de pós graduação em ensino e formação docente (IFCE)
E-mail: genioalves2010@gmail.com

Kelly Henrique Tamiarana

Estudante do Curso de pós graduação em ensino e formação docente (IFCE)
E-mail: tamiarana.kelly82@aluno.ifce.edu.br

Regina Maria Teixeira

Estudante do Curso de pós graduação em ensino e formação docente (IFCE)
E-mail: reginatx2020@gmail.com

Emanoel Rodrigues Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br

RESUMO

A categoria trabalho e o complexo da educação mantém uma relação de interdependência, principalmente a partir da evolução da sociedade capitalista. Enquanto o trabalho é protoforma para toda a atividade humana, a educação exerce o papel de transmitir os conhecimentos adquiridos pela sociedade para as novas gerações. Porém, no modo de produção toyotista, a alienação do trabalho se torna ainda mais latente, e a universalização da educação tem a função de formar a mão de obra com as qualificações, habilidades e competências necessárias ao trabalhador mundializado. Este estudo busca refletir sobre como as concepções de trabalho no modo de produção toyotista afetaram na prática o complexo da educação, traçando como objetivo geral compreender as modificações no mundo do trabalho a partir da mundialização do modo de produção toyotista e como essas modificações se refletem no cotidiano escolar, com ênfase na atividade docente. É um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, que usou como

método de pesquisa o materialismo histórico-dialético. Como resultados e discussões destacamos que o toyotismo busca usurpar a subjetividade do trabalhador, com ênfase ao discurso do fim das classes sociais, e que a universalização da educação básica no capitalismo tem a função, embora nas entrelinhas, de reproduzir este discurso. Porém, na prática, com a universalização da educação o que ocorreu foi a precarização do trabalho docente, principalmente na educação básica.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Toyotismo. Precarização.

Introdução

O trabalho é a categoria fundante do ser social, e pode ser entendido ontologicamente como a interação do homem com a natureza em seu processo de transformação, o que possibilita a criação da materialidade essencial para a reprodução da própria vida. Foi através do trabalho que o homem rompeu com a esfera biológica, tornando-se ser social (Lukács, 2012).

Entretanto, a evolução da sociedade capitalista fez surgir novas formas de trabalho, que vão além da relação dialógica do homem com a natureza, pautada principalmente no trabalho assalariado e na exploração da classe trabalhadora. O capitalismo, como estágio mais avançado da sociedade burguesa, busca se apropriar da subjetividade do trabalhador, uma vez que a “operação de captura da subjetividade operária pela lógica do capital é algo posto – e repostado – pelo modo de produção capitalista. Ela é intrínseca à própria subsunção do trabalho ao capital” (Antunes, 2004 p. 346)

Porém, foi no toyotismo que a captura dessa subjetividade se tornou mais evidente, pois foram criados mecanismos para convencer o trabalhador que não mais existem classes sociais,

que todos precisam se adequar ao capitalismo. É neste contexto que ocorre a universalização da educação nos países periféricos, com o objetivo de formar a mão de obra necessária para o modo de produção toyotista.

Tomando como ponto de partida este contexto histórico e social, o estudo aqui apresentado visa debater sobre a precarização da atividade docente no contexto da universalização da educação, pautada no modo de produção toyotista. Tem como objetivo geral compreender as modificações no mundo do trabalho a partir da mundialização do modo de produção toyotista e como essas modificações se refletem no cotidiano escolar, com ênfase na atividade docente. Trata-se de um estudo qualitativo, que usa como ferramenta para obtenção de dados o levantamento bibliográfico e como método de pesquisa o materialismo histórico dialético.

Através da reflexão proposta por este estudo buscamos chamar a atenção para o debate em torno da precarização da atividade do professor no Brasil, em especial dos professores da educação básica regular.

Desenvolvimento

Metodologia

O estudo aqui apresentado é de caráter qualitativo, pois buscamos traduzir e expressar sentido dos fenômenos do mundo social (Carvalho, 2016). Assim, buscamos compreender a realidade a partir das interações de grupos sociais, preocupando-nos com o processo e não simplesmente com o resultado ou produto (Godoy, 1995).

Para almejar os objetivos propostos, nos ancoramos no materialismo histórico dialético, por acreditar ser este o método de estudo mais apropriado para a análise de fenômenos sociais, uma vez que propicia uma construção teórica que permite “o conhecimento do objeto- sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (Paulo-Netto, 2011, p. 20)

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois os argumentos e dados estão fundamentados em consultas a livros e artigos científicos. Os conceitos e concepções aqui abordadas são embasados em autores como Lukács (2012), Antunes (2004), Almeida (*et al*, 2020), Lima *et al* (2020), entre outros autores. Por meio deste estudo, buscamos entender como as mudanças nas relações de trabalho implantadas pelo modo de produção toyotista se refletiram no ambiente escolar, resultando na precarização da atividade do professor.

Resultados e discussões

As relações de trabalho no modo de produção toyotista

O Trabalho, do ponto de vista da ontologia do ser social, é uma condição indispensável para a existência do ser social. Segundo Lukács (2012), foi o trabalho que permitiu a passagem do homem da esfera orgânica para a esfera social, ou seja, é o trabalho que diferencia o homem dos outros animais. Desse modo, “pode-se afirmar que o trabalho caracteriza-se por uma atividade essencialmente humana, uma vez que somente os homens conseguem produzir a sua própria existência e, a referida produção é realizada mediante o trabalho” (Rodrigues, *et al* 2020). Portanto,

é a partir do trabalho que o homem produz os meios necessários para a sua sobrevivência.

Todavia, a relação de trabalho pautada na dualidade entre homem e natureza foi bastante modificada com o surgimento e evolução da sociedade capitalista. Segundo Antunes (2004), podemos definir como classe trabalhadora na atualidade “a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos” (Antunes, 2004, p. 342). Portanto, com a evolução do capitalismo, a classe trabalhadora se tornou mais ampla que o proletariado industrial do século XIX.

A relação entre proletariado e burguesia nunca foi totalmente pacífica, o que levou o capitalismo a desenvolver formas de “subjugar” a objetividade da classe trabalhadora, para instituir uma plena hegemonia do capital, uma vez que o principal obstáculo ao capital é justamente a organização coletiva dos trabalhadores, de modo geral. Desarticular qualquer organização a classe trabalhadora tem sido uma demanda do capitalismo ao longo de sua existência, porém, no modo de produção toyotista, a captura desta subjetividade ganhou novas dimensões, no qual tenta-se convencer a sociedade de que não mais existem classe sociais, todos são somente capitalistas.

No toyotismo criou-se mecanismos para favorecer ainda mais a exploração dos trabalhadores por “meio dos mecanismos de comprometimento operários, que aprimoram o controle do capital na dimensão subjetiva” (Antunes, 2004, p. 345). Os empregadores não raramente optam pelos funcionários que “vestem a camisa da empresa”, dando ao trabalhador o *status* de “colaborador”, abolindo a nomenclatura “funcionário”. Com isso o trabalhador assalariado acredita fazer parte do corpo da empresa, porém fica com uma ínfima parcela dos lucros.

O atual mercado necessita do trabalhador polivalente, que possa executar quantas funções forem necessárias. Segundo Lima *et al* (2020):

A produção neste modelo é caracterizada por produção por demanda, o trabalho em equipe, o sistema *just time*, com uma estrutura horizontalizada, terceirização, desregulamentação do trabalho, em que o trabalhador desenvolve várias funções na mesma empresa (Lima, *et al*, 2020, p.7)

Assim, exige-se que o trabalhador possua habilidades e competências que vão além da qualificação profissional. Busca-se capacidade de liderança, pró atividade, inteligência emocional, criatividade, trabalho em equipe entre outras habilidades. Segundo Silva, Almeida & Jucá (2022):

A modernização da administração e da produção no Brasil está relacionada à educação, e os trabalhadores devem ter uma base de conhecimento mais forte para se adaptar às novas necessidades de produção da base toyotista. Isto significa que a formação dos trabalhadores necessita de se adaptar aos novos conceitos difundidos durante a reorganização produtiva: flexibilidade, versatilidade, competitividade, competências, etc. (Silva, Almeida & Jucá, 2022, p. 7)

Neste contexto, o sistema educacional é moldado para contribuir com a “docilidade” do trabalhador assalariado, uma vez que a escola é incumbida da missão de formar o novo trabalhador, adequado à demanda do capital globalizado. Segundo Lima *et al*, (2020, p.8)

Por consequência, surge a aprendizagem flexível, resultado do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica seja a oferta

desigual da educação, mas de forma diferenciada, havendo necessidade de formar profissionais que podem acompanhar as mudanças tecnológicas. (Lima *et al*, 2020, p.8)

Gostaria de narrar que a escola se rebelou contra tal imposição, não formando apenas mão de obra, mas cidadãos com uma formação omnilateral, capazes de reconhecer-se como classe trabalhadora, ao contrário do que prega o modo de produção toyotista. Porém, embora este seja o ideal de educação defendido por nós marxistas, não foi isso que aconteceu, e se aconteceu foi em casos muito pontuais, o que não representa sequer uma visão parcial da educação.

Na prática, o que ocorre no ambiente educacional brasileiro, se falando em educação básica, já que esta é a modalidade a que a classe trabalhadora tem fácil acesso, é o sucateamento do ensino público e a precarização da atividade do professor, que por muitos fatores é compelido a reproduzir as habilidades exigidas pelo capital.

O modo de produção toyotista e a precarização da atividade docente

Do ponto de vista ontológico, a atividade educacional não constitui um trabalho, uma vez que o trabalho é pautado nas relações do homem com o objeto, enquanto na educação esta relação ocorre do homem para o homem (Lima, *et al*, 2020). Porém, é inegável que as relações de trabalho se refletem no modo de organização do sistema educacional, uma vez que “a educação é um complexo social fundado pelo trabalho, ela surge no ser social juntamente com a linguagem. Sua função social é transmitir o modo como os indivíduos produzem sua existência material”

(Lima, *et al*, 2020, p.5). Assim, o complexo da educação tem o objetivo de reproduzir os conhecimentos científicos e culturais de gerações anteriores para as novas gerações, permitindo a perpetuação e a evolução da sociedade.

Neste sentido, as atividades educativas sofreram grande impacto no modo de produção toyotista, pois precisaram se adequar ao modo de produção vigente. O sistema de acumulação flexível, marcado pelo predomínio do modo de produção toyotista e pelo Estado neoliberal, mostrou que a educação é fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, pois é necessário qualificar a mão de obra, para que o funcionário consiga compreender todo o sistema de produção. Além disso, o trabalhador precisa se apropriar das novas tecnologias, que são vitais para a nova forma de organização produtiva.

A partir das demandas impelidas pelo capital, coube à escola formar o cidadão com habilidades específicas, que tenham facilidade de se adequar às necessidades exigidas pelo novo mercado de trabalho. Portanto, é papel da escola desenvolver habilidades e competências no aluno tal como habilidade de trabalhar em grupo, habilidade de comunicação, habilidade de pensamento criativo entre outras, pois estas são necessárias para o bom relacionamento interpessoal e para o crescimento das empresas.

Foi neste contexto que ocorreu a universalização da educação nos países periféricos, incluindo o Brasil. Após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, (Conferência de Jomtien – 1990) os organismos econômicos internacionais como o FMI e o Banco Mundial deixaram claro que o crescimento econômico de um país passava pelo investimento em educação. Neste período ocorreu a reforma da educação brasileira, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que visa garantir a educação básica pública e gratuita a todos os brasileiros, e ou-

tras leis complementando-a. Assim, a educação brasileira passou a atender as demandas do capital internacional, propondo um currículo unificado e a aprendizagem pautada em habilidades e competências.

Com base nesta conjuntura, o professor, como executor das propostas educacionais, precisa se adequar às novas demandas do sistema educacional, para fornecer a qualificação necessária para o trabalhador globalizado. Porém, na prática, a universalização do sistema de ensino foi acompanhada da precarização do trabalho docente, uma vez que não foram dadas condições para que os professores pudessem desenvolver seu trabalho com excelência, seja ele a favor ou contra o capital.

A escola pública, em sua maioria, convive com problemas de séculos anteriores, como a falta da infraestrutura básica, salas de aulas sem ventilação adequada, ausência de refeitórios, dificuldades de acesso à internet entre outros problemas estruturais.

Porém, o problema mais gritante que veio acompanhado da universalização do ensino básico diz respeito ao excesso de alunos por sala de aula. De acordo com a Organização para cooperação e desenvolvimento econômico – OCDE, em seu último relatório publicado em 2018, o “tamanho médio da turma no Brasil (36,0 estudantes) está entre os resultados mais elevados, acima do Peru (26,0 estudantes), Costa Rica (27,1 estudantes) e Uruguai (27,4 estudantes)” (BRASIL, 2018 p. 141).

O excesso de alunos por sala prejudica o aprendizado, uma vez que o professor não consegue dar uma assistência individualizada de maneira adequada aos estudantes, ao mesmo tempo que precisa falar mais alto para ser ouvido, o que o exaure fisicamente e mentalmente. Além disso, os professores precisam aguardar por um longo tempo para conseguir acalmar os estudantes. Segundo

o relatório do PISA, “cerca de 41% dos estudantes no Brasil relataram que, em todas ou na maioria das aulas de Português, seus professores tiveram que aguardar por um longo tempo para que os estudantes ficassem quietos (média da OCDE: 26%)”.

Concordamos com Fernandes (2018), que, ao analisar o relatório da OCDE afirma que:

É preciso reduzir o tamanho da sala de aula e aliviar a carga horária de ensino do professor, ampliando dessa forma o tempo que ele passa preparando aulas, em orientação pedagógica (tutoria) ou atividades de desenvolvimento profissional. E, para isso, uma solução seria aumentar o número de professores (Fernandes, 2018).

Ao analisar os dados do relatório, nota-se que nos países que atingiram maior qualidade na educação, essa média de alunos por sala não ultrapassa os 25 alunos. Na Finlândia, a média é próxima a 20 alunos por sala.

A legislação brasileira não delimita um número máximo de alunos por turma, ficando esta determinação a cargo das redes de ensino dos Estados e Municípios. Portanto é comum que muitas escolas públicas ultrapassem a média de 37 alunos, mesmo sabendo que salas com um menor número de alunos acarreta um melhor rendimento escolar:

A organização de escolas em turmas menores é vista como uma forma de beneficiar a alocação do tempo dos professores em sala de aula em prol de uma maior atenção dedicada aos alunos, dada a redução do tempo gasto na organização da sala de aula (Brasil, 2018 p. 140)

Portanto, no Brasil, o modo de produção toyotista atingiu o complexo da educação, com fortes consequências para a ativi-

dade docente. Embora tenha ocorrido a universalização do ensino básico, esta expansão não foi acompanhada de infraestrutura adequada. O modo de produção fabril foi adequado ao ambiente escolar, no qual a redução de custos justifica as atrocidades que ocorrem nas salas de aula brasileiras.

Além dos baixos salários, os investimentos em infraestrutura não alcançaram o aumento das matrículas, o que resultou em salas de aula superlotadas e sucateadas, que por muitas vezes levam os docentes à exaustão física e mental. Nota-se que o professor não consegue desenvolver com excelência, sequer a finalidade do capital, o que, se não impossibilita, dificulta em muito uma educação omnilateral, voltada para a formação integral do aluno.

Considerações finais

Neste estudo buscamos compreender a maneira pelo qual as modificações no modo de produção industrial ocasionaram mudanças nas relações de trabalho e como as relações de trabalho influenciam o ambiente educacional. Foi possível compreender que o modo de produção toyotista busca sobrepujar a subjetividade do trabalhador, buscando integrá-lo ao capitalismo, fazendo acreditar que não existem mais classes sociais.

A insurgência do modo de produção toyotista fez novas exigências à classe trabalhadora, e que coube à escola preparar o trabalhador para essa nova demanda. Assim, por exigência dos organismos financeiros internacionais, os países periféricos, incluindo o Brasil, precisaram expandir seus sistemas de educação, a modo de garantir um mínimo de qualificação para a classe trabalhadora. Porém, a universalização da educação básica não foi acompanhada de uma infraestrutura adequada nas escolas,

precarizando o trabalho do professor. O princípio da administração toyotista também acompanhou o ambiente educacional, no qual os governos valendo-se do argumento da redução de custos fazem apenas o investimento mínimo permitido por lei na educação, o que dificulta a atuação do professor.

Com base nos argumentos elencados acreditamos que dentre as tantas faces da precarização da atividade docente destaca-se as salas de aulas lotadas e sem uma infraestrutura básica, que permita ao professor desenvolver seu trabalho com um mínimo de dignidade. Assim, a educação pública não consegue sequer atender as demandas do capital, o que, se não impossibilita, dificulta em muito uma educação omnilateral, voltada para a formação integral do aluno.

Referências

ALMEIDA, Emanuel Rodrigues *et al.* Produção do conhecimento no campo da educação profissional e tecnológica no contexto do Toyotismo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e180993332-e180993332, 2020. Disponível em <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3332>> acesso em 25/08/22

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 335-351, 2004. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGpp/abstract/?lang=pt>> acesso em 24/08/2022.

BRASIL. Ministério da educação. PISA 2018. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC. Disponível em <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf> acesso em 25/08/2022

CARVALHO, Francisco Geraldo F. **Introdução a metodologia do estudo e do trabalho científico**. 4º ed. Fortaleza, Expressão gráfica e editora, 2016.

FERNANDES, Daniela. Salas lotadas e pouca valorização: ranking global mostra desgaste dos professores no Brasil. BBC Brasil. Junho de 2018. disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44436608>> acesso em 25/08/2022

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas, v. 35, p. 57-63, 1995. disponível em <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>> acesso em 20/08/2022.

LIMA, Juliana de Assis *et al.* A relação trabalho e educação: transição no trabalho e na formação humana no contexto do toyotismo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e8759109294-e8759109294, 2020. disponível em < <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9294>> acesso em 26/08/2022

Lukács, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Ed. Expressão Popular, São Paulo, 2011.

SILVA, Raimundo Jackson Nogueira; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; JUCÁ, Emanuelyna Gonçalves. Toyotismo e o trabalho flexibilizado. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e37811728602-e37811728602, 2022. disponível em <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28602>> acesso em 24/08/2022.

O ENSINO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE E A HUMANIZAÇÃO

Maria Julieta Fai Serpa e Sales

Estudante do Curso de Doutorado (UECE)

E-mail: julieta.sales@aluno.uece.br

Cicera Maria Mamede Santos

Estudante do Curso de Doutorado (UECE)

E-mail: cicera.mamede@aluno.uece.br

Maria Marina Dias Cavalcante

Orientadora (UECE)

E-mail: maria.marina@uece.br

RESUMO

Este trabalho resulta de reflexões acerca de um componente curricular realizado no contexto de um curso Doutorado em Educação no primeiro semestre de 2022 em uma universidade pública. Isto posto, desenvolvemos um estudo que teve como objetivo geral discutir as implicações de uma prática de ensino vivenciada numa instituição de ensino superior para a formação docente, propiciando assim, um diálogo entre universidade e escola. O caminho metodológico desenvolveu um percurso de natureza qualitativa a partir do método da pesquisa bibliográfica, amparando-se em leituras de cunho crítico. Os resultados apontaram que a vivência de professores em um contexto formativo requer diálogo, escuta ativa, engajamento e abertura para o crescimento pessoal diante dos desafios inerentes ao percurso formativo. Além desses aspectos, evidenciamos que a experiência profissional tem relevância na condução didática em sala de aula, proporcionando atividades, nas quais o ensino, a pesquisa, o diálogo, a humanização e o desenvolvimento acadêmico, caminham de forma congruente.

Palavras-chave: Formação Docente. Diálogo. Ensino. Universidade e escola.

Introdução

“Anda, quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar...»
(Beto Guedes, 1981)

O trecho da canção de Beto Guedes, escolhido como epígrafe desta narrativa, fala sobre o chão de nossa casa. Pensando na seara de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública, referimo-nos ao espaço de formação docente, com o olhar voltado para a educação e para os locais onde ela ocorre: na família, em reuniões sociais e nos ambientes institucionais, como a escola e a universidade – e na universidade, nas esferas de graduação e de pós-graduação, que é o nosso caso.

Pensando nas leituras que realizamos - e com fundamento em aporte teórico encontrado também em outros textos lidos/indicados por docentes e orientadores de pesquisa e no desenvolvimento do estudos dirigidos por meio de fichamentos –, algumas categorias emergiram como fruto desta análise, a saber: formação docente, docência universitária, contexto atual, práticas pedagógicas, humanização, coletivo e diálogo.

Este texto trata de reflexões acerca de um componente curricular realizado no contexto de um Doutorado em Educação no primeiro semestre de 2022 e que tem como objetivo geral discutir as implicações de uma prática de ensino vivenciada numa instituição de ensino superior para a formação docente.

Destarte, ressaltamos a relevância de um estudo dessa natureza por acreditarmos em seu potencial de despertar/mobilizar contínuas e profícuas reflexões sobre o âmbito educacional para

além do senso comum, que geralmente associa o ensino a guias de conteúdo que tendem a padronizar o processo de escolarização, desvinculando assim, o ensino da autonomia, da alteridade, da humanização, da empatia e do senso de coletivo, posto que não se propõe a reparar a diversidade de especificidades, próprias dos humanos.

Caminho metodológico

Este estudo teve como percurso metodológico a abordagem qualitativa no aporte de Minayo (2016) e de Bogdan e Biklen (1994), pelo fato de lidar com uma análise que se aprofunda em subjetividades humanas, com detalhes descritivos que permitem aos pesquisadores a apropriação de ideias mediante interpretações e questionamentos, permitindo-lhes um livre expressar de sua imaginação. E no que diz respeito a uma pesquisa qualitativa no âmbito educativo, percebemos o vínculo formativo contido no descortinar desses achados.

Isto posto, a presente investigação desenvolveu-se pelo método da pesquisa bibliográfica, com amparo em Cavalcante e Silva (2011) e Gil (2017). Cumpre observar que as pesquisas bibliográficas são caracterizadas pelo propósito de se enveredar por textos já publicados no afã de encontrar respostas a anseios que fazem parte do objeto que desejam conhecer/compreender. Nesse caminho, os pesquisadores deparam-se com um arsenal de autores e de ideias que devem validar seu estudo, bem como os dados obtidos, conferindo-lhe qualidade ao conhecimento científico.

Em nossas andanças formativas no Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual pertencemos, aproximamo-nos de leituras e de discussões em grupos aos quais consubstanciam

nossa maneira de perceber a realidade e o fenômeno educativo. Uma vez que lidamos com um texto da envergadura de um artigo, selecionamos os seguintes autores: Candau (2020), Cavalcante (2014), Farias et al. (2014), Freire (2018; 2019), Ghedin e Franco (2011), Lima (2011), Pimenta (2019) e Rios (2010).

E por qual motivo esses autores? Não somente pelo fato de que foram sugeridos por professores/orientadores do referido Programa de Doutorado, mas principalmente, pelo senso crítico/de responsabilidade que se manifestou em nós, sensibilizando nossa mente para a publicização de uma vivência que, para nós, significa um transcender para renovadas e perenes buscas por caminhos os quais sejam percorridos pelo diálogo e pela humanização, pois a dialogicidade é essencial na proposta educacional emancipatória, que é o ponto de vista que aqui vislumbramos estar irmanada à humanização, em entrelace com a nossa vocação humana de Ser Mais (FREIRE, 2018).

Resultados e discussão

Refletindo sobre nossas aulas, imaginamos uma ponte entre a proposta desta disciplina e os contributos teóricos da obra já anunciada, principalmente no que diz respeito ao entendimento da didática como fio condutor de ações refletidas (LIMA, 2011). Justificamos tal proposição pelo fato de percebermos em cada momento das aulas, ações de escuta e de abertura às singularidades de cada discente. Discentes estes, doutorandos e doutorandas em formação, para o exercício da docência (básica e/ou universitária), bem como as demais possibilidades de atuação na seara educacional ou correlata.

E aqui, enfatizamos que nas partilhas realizadas, encontramos a razão de ser deste Programa de Pós-Graduação e de

nossa profissão, que visa a formar na e para a coletividade. Comprendemos a educação como um jardim florido de possibilidades para a emancipação, com rosas e frutos humanizantes, num ambiente em que há acolhimento, empatia e, principalmente, diante do cenário em que vivemos. Imaginamos, pois, a reverberação desse sentimento na própria escola e no germinar de uma semente de esperança.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas realizadas no chão de nossa sala de aula são capazes de guiar e fortalecer a nossa formação no intuito de compreender a aula como um movimento crítico (PIMENTA, 2019), em que há intencionalidade de suscitar posturas reflexivas, convidando o grupo a repensar sua trajetória, envolvendo este público em um diálogo de si, com suas vivências, com seus pares e com o arcabouço teórico sugerido. Nesse ínterim, cada ser torna-se capaz de reunir condições de ressignificar a sua rota e protagonizar sua própria história (FREIRE, 2018), bem como vir a atuar em parceria harmoniosa com este preceito humanizante, atribuindo ao público com quem interage, fazendo emergir o sentimento de protagonismo.

Por meio de um discurso sensível e atento às necessidades da turma, tocou-nos, especialmente, a fala de inclusão com a inserção da cultura do acolhimento, ensejando uma prática consciente com uma linguagem capaz de verbalizar termos que se comunicam com fluidez a partir de gestos e ações que se conectam com o que a pessoa fala. Ponderamos que a universidade pública em que está inserido o Programa de Doutorado em Educação, por seu turno, tornou-se lócus por excelência de intercâmbio de ideias em que abraçamos a perspectiva formativa fundada na ética e no bom senso (CAVALCANTE, 2014).

Nessa toada, sentimos que a Pedagogia assume seu papel intrinsecamente formativo e de encantamento pelas histórias

de vida, como proposta humanizante e emancipatória, por uma educação da melhor qualidade (RIOS, 2010), ensejando em nós a capacidade de reunir maneiras de não reproduzir o ensino neoliberal e fazer a aula de um **outro jeito** (grifo nosso). Fazer a aula de outro jeito traduz em nosso ponto de vista ter um planejamento flexível e elevar o espírito cooperativo propulsionado pela iniciativa de escutar o que cada pessoa diz, enaltecendo a partilha.

Consoante Candau (2020), a didática, nessa conjuntura, situa-se como projeto insurgente de resistência, de um **basta** (grifo nosso) ao tecnicismo, o qual inclui um corolário de medidas antidemocráticas que não favorecem o processo de autonomia e de libertação, como também frisa Freire (2018).

Com amparo em Farias et al. (2014), manifestamos, pois, que a prática de nossas professoras imprimem afeto e dialogam com a finalidade genuína da Educação que visa a formar de modo consciente, encontra na Pedagogia o suporte para o seu desenvolvimento de forma sistemática, por meio de um planejamento flexível e sensível aos desafios e singularidades do contexto para despertar a criatividade e o senso crítico, com a devida dimensão de que somos seres em contínuo aprendizado, demonstrando zelo com uma formação de qualidade (CAVALCANTE, 2014).

A relevância desta prática tem suporte em aspectos, como citado anteriormente, e principalmente, na criatividade e, para isso, amparamo-nos em Ostrower (2014), que menciona a importância da criatividade nos processos de criação para o fazer pedagógico, para a ampliação de percepções e para a necessidade de utilizá-la para proporcionar a alegria, o prazer e a imersão que o despertar criativo provoca, ou seja, a importância de se perceber no outro, nas falas e no compartilhamento de vida e de experiências.

Esse projeto de ensino visa a reconhecer e enaltecer as potencialidades de cada indivíduo, bem como mobilizar meios de levá-los ao descortinar do conhecimento. Em vista disso, ponderamos que tal conduta deveria fazer parte de todos os espaços que se propõem a formar professores (as), como também os (as) formadores (as) de docentes, uma vez que tais práticas, consoante Ghedin e Franco (2011), viabilizam a construção do conhecimento. Eis a hora de arrumar o chão de nossa casa.

Vale realçar o zelo das professoras da disciplina pelo livre expressar de nossas idéias, acolhendo e motivando contínuos debates, jamais se posicionando como detentoras do saber. Assim, assumimos a nossa identidade vinculada a esta roda viva sensível e atenta ao campo das emoções e das especificidades humanas, assumindo a Educação como projeto de vida e, em especial, a tese como um constructo subjetivo e científico, respaldado por um arcabouço teórico e metodológico consistente, fruto de uma caminhada costurada com um fio que entrelaça estudos, amizades, orientações e o desejo de contribuir com o campo educacional.

Destarte, pensamos em alternativas de superar as tensões e as contradições culturais/políticas/econômicas/sociais por meio de rotas de acesso à transgressão, como bem elucidada Candau (2020).

Nesse ímpeto de esperança, ousamos encontrar meios de produzir e colocar em pauta o elo com o conhecimento, o que se coaduna com o que Freire (2019) chama de agir político, que não é neutro. Nesse sentido, a pesquisa é política, a aula é política e a tese é política. A pretensa neutralidade não diz respeito a uma tomada de decisão (ões), nem tem caráter emancipatório, porque não tem propósito algum que não seja reproduzir a lógica mecanicista de poder que relaciona a educação à lógica do mercado, da competitividade, da meritocracia, do treinamento e da super-

ficialidade de informações, como aponta Laval (2004) e que, nas palavras de Mészáros (2008), subverte o cunho formativo que é intrínseco ao ato de educar e reduz o processo educativo à concepção de mercadoria.

O agir político, na verdade, atrela ação-reflexão-ação refletida e redimensionada (PIMENTA; LIMA, 2017), acolhe cada singularidade e vai reverberar-se em uma tese que comunica nossas intencionalidades de expressar afeto e resgatar o conceito genuíno de educar e de perceber a Pedagogia, a Didática e o Trabalho docente. Nesse ponto, destacamos o caráter social e solidário de uma tese, como via de mão dupla entre escola e universidade. Que seja então uma via de acesso à humanização, um discurso político e democrático que se proponha a possibilitar um sulear (grifo nosso) de nosso olhar, bem como reconhecer a relevância de nossa narrativa como um romper do discurso colonizador, desarticulador, antiético e opressor, criando uma cultura acadêmica com base na empatia e na valorização docente (CAVALCANTE, 2014).

E na contramão desse discurso, aprendemos a reparar, a olhar de novo e, continuamente, a ler nas entrelinhas, a despertar nos outros também a percepção do chão de sala de aula como lócus de esperançar.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à ação pedagógica a partir da mediação didática. Zabala (1998) aponta-nos o elo propulsor e impulsionador presente nos atos pedagógicos e na sua essência, no ensino. Isto posto, percebemos que a docência presentifica-se quando os discentes são instigados a pensar o seu cotidiano, percebendo que este é o ponto de partida, mas não o de chegada.

Nesse sentido, os atos de educar, ligados à condução e ao diálogo na sala de aula e em outros espaços formativos, são fios

condutores para uma educação voltada para o futuro (SUCHODOLSKI, 1997). Educação que não se acomoda, que busca superar os entraves vividos na sociedade atual. Educação que liberta e que busca transpor a realidade presente (FREIRE; SHOR, 2000).

Se os atos ligados ao ensinar e ao aprender estiverem dissociados deste desejo de um futuro que se faz no agora, realmente fica mais para uma espécie de **catequese** (grifo nosso), do que realmente pode ser e deve ser (SUCHODOLSKI, 1997). Na verdade, os conteúdos e as atividades também podem propiciar uma tomada de consciência e de abertura para o aprender, que se organiza e amplia-se na medida em que professores e alunos também compreendem os papéis sociais nos quais estão inseridos e que desempenham.

Considerações finais

Retomando o objetivo geral desta narrativa, que teve como propósito discutir as implicações de uma prática de ensino vivenciada numa instituição de ensino superior para a formação docente, concebemos que o elo ensino e pesquisa sensibilizou-nos a anunciar e a descrever a experiência vivenciada como forma de mobilizar perenes discussões e reflexões que possam consolidar-se como alternativas de criar ambientes educativos na e para a transformação social.

Ao refletirmos sobre o ensino superior, em especial, acerca da seara de Pós-Graduação, fomos também instigados a realizar reflexões no que concerne ao seu contexto formativo e, em especial, quando tratamos do ensino com vista à formação de professores-pesquisadores. As atividades realizadas no que se refere à formação docente precisam estar em constante diálogo e abertura para que as interlocuções sejam ativas e reflexivas, obje-

tivando uma formação amparada no diálogo, na humanização e no respeito às diferenças.

Nesse prisma, o caráter dialógico e humanizador, ao estarem presentes nos contextos formativos, ampliam as possibilidades de adesão, de pertença e de escuta ativa. É importante mencionar também que o ensino enquanto amplo campo de diálogo amplia as possibilidades de integração e de conexão, ao tratarmos do desenvolvimento profissional docente, com especial destaque à formação humana. Desse modo, este ato necessita ser constante, dialogado entre os pares e instigado administrativamente.

O planejamento das atividades na sala de aula, bem como os encontros realizados com a premissa de formação, tiveram como propósito a ampliação do leque de conhecimentos para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa. A didática esteve permeada por ações pedagógicas de cunho afetivo, com base na escuta ativa/acolhedora e na realização de atividades em que o desenvolvimento da escrita científica foi constantemente instigado, com base em textos e discussões permeadas pela criticidade.

Portanto, os momentos vivenciados, as trocas afetivas e, principalmente, a experiência e a segurança com que as professoras conduziram a disciplina, foram basilares para a nossa caminhada rumo à tese de doutoramento e para a nossa profissionalização, com conhecimentos que transpõem o muro da universidade e convergem para um projeto de vida e formação cujo alicerce está na ação humanizadora em todos os espaços que os professores ocupam, sobretudo esperando arrumar o chão de nossa casa.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Silvina Pimentel. Conhecimento, método e pesquisa bibliográfica: reflexões epistemológicas e metodológicas. *In*: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 67-78.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o lugar da didática no trabalho do professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 5, p. 89-101, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/154/pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (Orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. Lisboa: Biblioteca do Educador, 1977.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NO TÚNEL DO TEMPO - EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS: DESAFIOS DE UMA PROFESSORA

Soraia da Silva Moraes

Especialização em Alfabetização e Letramento, do Campus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

E-mail: soraia.smoraes@hotmail.com

Alexandre Cougo de Cougo

Orientador

RESUMO

O presente texto memorialístico de finalização do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento descreve a minha vida profissional em contínuo processo de ensino e aprendizagem, o qual esteve presente na minha trajetória, direcionado por fatos e escolhas pessoais. A minha formação acadêmica é em Pedagogia. Sou professora, profissional da Rede Municipal de Educação da cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul. O objetivo do trabalho foi revisitar os meus movimentos e experiências pessoais e profissionais de formação e, em ordem cronológica falei da minha experiência e de como a reflito e, refletindo, escrevo e aprendo. Foram momentos de diálogos, troca de experiências, estudos teóricos-metodológicos, que oportunizaram reflexões sobre contribuições que poderão ajudar na formação dos professores que atuam nas salas de alfabetização e o currículo da educação integral em que a parte diversificada são disciplinas que favorecem no desenvolvimento das atividades dos alunos em processo de alfabetização. Portanto, refletir sobre o currículo é ir além dos conteúdos ou métodos, ensinando também às crianças valores, habilidades, visão do presente, passado, futuro e, principalmente que tipo de sociedade e ideologias são esperadas a partir de determinados processos. São muitos os desafios e isso me instiga a movimentar em busca de uma educação que tenha sentido para nossos alunos. O curso de alfabetização e letramento trouxe muitas contribuições

que poderão me ajudar na formação dos professores que atuam nas salas de alfabetização.

Palavras-chave: Vivências Pedagógicas; Gestão Educacional; Constituição Docente.

Tecendo Caminhos

O presente texto memorialístico de finalização do curso de Alfabetização e Letramento descreve a minha vida profissional em contínuo processo de ensino-aprendizagem, o qual esteve presente na minha trajetória, direcionado por fatos e escolhas pessoais.

A minha formação acadêmica é Pedagogia, sou professora e profissional da Rede Municipal de Educação de Corumbá, Mato Grosso do Sul. O objetivo do trabalho foi revisitar os meus movimentos e experiências pessoais e profissionais de formação e em ordem cronológica dialogarei como a reflito e, refletindo, escrevo e aprendo.

Minha Infância

Início a narrativa, falando da minha infância. Nasci em Corumbá, e recordo os momentos vividos quando brincava de boneca, subia em árvores, tomava banho de rio, tomava leite no curral, brincava de escolinha com as coleguinhas em que eu era sempre a professora. Para Ferland (2006), o brincar nos traz prazer, e esta sensação está associada a certas características que são próprias da brincadeira e do desafio. E o grande desafio da brincadeira da minha infância era o prazer de brincar de fazer comidinhas, tendo como prato favorito a farofa de rolinha, que comíamos com muito deleite. A zona rural favorece essa

liberdade de explorar, correr, gritar, construir seu mundo da fantasia.

Iniciei meus estudos na Escola Rural Extensão¹ Grupo Escolar Luiz de Albuquerque² na qual fui alfabetizada, localizada à beira do Rio Paraguai e sempre me trouxe boas recordações. Neste lugar morei até a idade de oito anos, por causa da enchente que chegou em meados da década de setenta, meu pai teve que vender tudo, sendo assim, fomos morar na cidade. Continuei meus estudos do Fundamental I, na Escola Polo³ Grupo Escolar Luiz de Albuquerque⁴, que era Polo da extensão da Escola Rural em que estudava.

Segundo Souza:

Com seu prédio diferenciado, o Luiz de Albuquerque se destacava entre duas edificações do município. Localizado em frente à Praça da República e próximo à Igreja Nossa Senhora da Candelária, ele se insere como uma escola tipicamente urbana. Aliás, essa era a característica que estava ocorrendo em todo o Brasil, onde a construção dos grupos escolares se dava próximo à Câmara Municipal, igrejas, palacetes e praças (muitas das quais com a dominação da Praça da República), destacando-os com um dos mais imponentes prédios públicos (SOUZA, 1998, p.124).

¹ No município de Corumbá existem espaços escolares chamados de extensões, os quais se configuram enquanto locais que não possuem autonomia administrativa, pois são uma extensão de outra escola, considerada polo. Desta forma, uma escola urbana ou do campo pode possuir extensões de suas atividades em outros espaços prediais distantes da sua sede.

² Funcionava em uma sala multisseriada, do Ensino Fundamental I, e hoje encontra-se desativada.

³ Escola Sede

⁴ O Grupo Escolar Luiz de Albuquerque começou a funcionar em 10 de março de 1924, até fins da década de 1970. Foi um dos principais ícones da educação pública da cidade. Hoje está desativada, funcionando no local a CCLA – Casa de Cultura Luiz de Albuquerque.

Aliás, quando mudei para cidade, percebi que o silêncio do campo, o cheiro do mato, o esterco dos animais era simplesmente a magia que me movia com liberdade. Após a venda do sítio, meus pais foram morar e trabalhar em uma fazenda no meio do pantanal, dessa forma, fui morar com uma tia em uma vila, e ali fiz muitas amigas.

Aos 15 anos de idade, esporadicamente, substituía a minha tia com quem morei - que era a professora de uma escola - e, não sei como, mas eu dava conta de ficar com aquelas crianças, e uma coisa eu sei, gostava muito de ensinar.

Segundo Pimenta:

O futuro é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidade de que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (1999, p. 20)

Na Universidade

Cursando Pedagogia vi que minha escolha foi bem assertiva, pois no percurso, participei de alguns cursos de extensão, nos quais apresentamos nossos trabalhos, interagindo com as crianças nas escolas, sendo que o curso de artes plásticas e gráficas foi que eu mais gostei, porque trabalhávamos com as crianças na sala de ginástica toda espelhada na universidade, e nós nos víamos fazendo os movimentos; as crianças amavam. As atividades que eram planejadas para desenvolver com as crianças foi me animando, sendo momentos de extrema relevância para o meu aprendizado. Eu realmente ia construindo a certeza de que estava me preparando para ser professora, foi quando fomos, em grupo, fazer uma apresentação de ciranda de roda, interagindo com os alunos da

escola na cidade vizinha à Corumbá, Ladário, Mato grosso do Sul. A coordenadora da escola, após a nossa apresentação, chamou-me e disse que eu tinha tudo para ser professora, pois o meu perfil se encaixava com habilidades para lidar com Educação Infantil.

Conquistas

Aprendi muito com os cursos e, em 2004, já formada em Pedagogia, passei no concurso do município, conquistando uma vaga como professora do Ensino Fundamental. No ano seguinte, fiz a minha pós-graduação em Educação Inclusiva pela UFMS, com o tema “Consequências para o processo de ensino aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental. Nessa época, começava a inclusão nas escolas regulares e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) era minha referência. Mas o curso me fez refletir sobre educação inclusiva em uma perspectiva de igualdade, porque na minha concepção ela favorece a diversidade, considerando que o aluno pode ter necessidades especiais em determinado momento de sua vida, basta ele ter oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gêneros.

Aqueles que encontramos no caminho

Eu sempre pensei que se eu não me encantasse com a profissão eu iria desistir, pois acredito que é necessária uma motivação de dentro para fora, antes de tudo. Mas fui surpreendida, me apaixonei pelas crianças e me entusiasmei em buscar possibilidades para melhorar minha prática, aumentando o meu amor e dedicação pela educação.

No período matutino lecionava na sala do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal na Zona Rural, que

fica a 18 km da cidade de Corumbá. No período vespertino ensinava em uma Escola Estadual urbana ministrando a disciplina de Educação Física - para alunos do ciclo⁵. Na época que comecei a lecionar, na Rede Estadual estavam implantando o ciclo que se baseou em uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, que se fundamenta inicialmente nos ritmos diferenciados dos alunos para aprender. Para a formação dos grupos, se considerava a idade do aluno e, especialmente, as propriedades de caráter cognitiva e sociocultural-afetiva (Recife, 2003, p.46).

E assim fui aprendendo em ambas as escolas, com colegas professores e professoras, e percebendo que teria que ter paciência, pois o processo de aprendizagem das crianças tinha que trilhar caminhos que eram individuais e únicos. Aprendi muito observando, fazendo, envolvendo-me e assim chorando com cada criança que conseguia ler.

Ao final do ano, percebi que havia superado muitos medos, estudava e fazia o planejamento para o próximo ano, sabendo que iria acompanhar essas mesmas crianças, porque era uma prática dos professores dar continuidade no processo de aprendizagem dos mesmos alunos.

Desafios da autora

No ano de 2005, acompanhei a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo um ano de muito aprendizado. Eu e as outras professoras do Fundamental I elaboramos um projeto introduzindo livros literários, com objetivo de estimular o hábito de leitura dos alunos. Dessa forma, toda sexta-feira costu-

⁵ A inserção dos ciclos no ambiente escolar implicou a formação de um novo modelo educacional, desprezando as notas como método de classificação e meios de reprovação. Nessa perspectiva, os conteúdos e objetivos necessitavam ser alcançados até o término de cada ciclo, não se restringindo apenas a um ano.

mávamos organizar um encontro, no estilo de um sarau, com apresentações, tornando-se um momento muito prazeroso para as crianças, pois, gostavam de participar, cantando, dançando, lendo, interpretando ou dramatizando.

Para Abramovich (1997, p.17).

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Neste sentido, as crianças vivenciaram o contato com os livros literários de forma prazerosa e o resultado foi gratificante, porque as crianças já estavam habituadas a ler poemas e costumavam questionar as informações sobre o livro, enfatizando detalhes como: o tema da obra, o ilustrador e o autor. Era o máximo quando elas cobravam dos coleguinhas “quem é o autor?”. Assim, fui aprendendo a importância do planejamento, que de acordo com Libâneo (2001, p. 221):[...] o planejamento escolar é uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e também coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Dessa forma, o planejamento de aula é um instrumento de relevância para o professor pensar em metodologias, conforme o objetivo que se quer alcançar com a turma, havendo flexibilidade, caso necessite de alterações.

Novas perspectivas

No ano de 2006, fui convidada para assumir a Coordenação da Escola Rural, em uma Extensão que ficava no assenta-

mento Mato Grande. A escola está localizada aproximadamente 50 km do centro da cidade, onde eu trabalhava os dois períodos. Eu era encarregada de cuidar da parte administrativa, promovendo reuniões com os pais, verificando os insumos da merenda escolar, a falta de materiais pedagógicos, o patrimônio danificado na estrutura física e hidráulica da escola. Isso tudo era eu quem identificava e informava a direção da instituição. Também era de minha responsabilidade informar o motorista do ônibus escolar sobre quaisquer mudanças relacionadas aos alunos ou aos horários e logísticas do itinerário. Supria o papel de diretora e coordenadora. Quanto aos professores, costumava orientar nos planejamentos da hora atividade e nos projetos da escola.

Conforme Chiavenato (1997, p.101), “[...] não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”.

Nessa perspectiva, eu precisava estar atenta às necessidades da comunidade escolar e propor soluções, priorizando o trabalho educacional. A escola tinha um projeto piloto, que fazia parte do calendário escolar, com o tema “A festa do feijão”. A proposta surgiu da época da colheita de feijão na comunidade desse assentamento, já que nesse período os alunos sumiam da escola, para ajudar seus pais na roça.

Sendo assim, a escola elaborou o projeto com objetivo de valorizar a cultura local, e, na culminância, tinham apresentações de dança, teatro, poemas, exposições de tudo que era produzido pelos alunos durante a semana. Também eram oferecidos os derivados do feijão como - feijoada que era o prato principal, o doce de feijão e o pão de feijão. Esse também era o momento que os produtores traziam sacos de feijão para vender na escola. Os fazendeiros da região também vinham participar consumin-

do nas barracas das comidas típicas da escola e na compra dos sacos de feijão.

Esse espaço que a escola proporciona, de acordo com Fernandes (2012, p. 744), é um território de vida do camponês, um lugar com diversidades de culturas e o seu espaço de subsistências predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas.

Novas descobertas

Em 2009 fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, no Núcleo do Campo, e, como eu já tinha algum conhecimento sobre esse processo de ensino no campo e já conhecia algumas escolas, aceitei o desafio, afinal eu pensei que poderia entender e contribuir com as escolas. Mas para mim foi tudo novo, porque um professor que nunca trabalhou em uma Secretaria de Educação dificilmente conhece as demandas que envolvem o trabalho em secretaria.

Fiquei trabalhando no núcleo do Campo como assessora técnica por sete anos, com mais dois colegas, vivenciei, experimentei e aprendi coisas jamais imaginadas por mim anteriormente. Fui conhecer todas as escolas, pois tínhamos um organograma e ele estava dividido em Escolas do Campo⁶ e Escolas das Águas⁷. As escolas em sua maioria eram multisseriadas, e tinham sala de aula com alunos no 1º ao 5º ano, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. O pro-

6 Escolas do campo ficam nos assentamentos de Corumbá, os alunos dos assentamentos são levados na escola através do ônibus escolar.

7 Recebe esta denominação todas as Unidades que estão frente às comunidades tradicionais ribeirinhas, pela sua localização geográfica. O transporte escolar é feito fluvialmente com os barcos-escolas e com ônibus e tratores que são adaptados para lidar com as cheias extraordinárias. As escolas funcionam, em sua maioria, em regime de internato: os alunos e educadores permanecem nas escolas durante todo o bimestre ou voltam para casa somente no fim de semana.

fessor tinha um grande desafio; uma das estratégias eram trabalhar com os estudantes e o educador articular todos os elementos da metodologia da Escola Ativa (Cadernos de Ensino-Aprendizagem, Colegiado Estudantil, Cantinhos de Aprendizagem e Comunidade), a fim de viabilizar o desenvolvimento das atividades de forma mais significativa, tal articulação deveria ser garantida a partir do planejamento diário das atividades de cada série.

Eu penso que toda a experiência de professora e coordenadora enriqueceu minha experiência como técnica, porém para trabalhar em uma Secretaria Municipal de Educação, não basta ter domínio de práticas de sala de aula e nem ser coordenadora, e sim, é preciso conhecer sobre educação e saber da importância de formar os profissionais que trabalham na área, conhecer a realidade da gestão pública, bem como a legislação que a orienta e ainda entender de recursos financeiros, às vezes até participar de sindicâncias. Mais do que isso: é preciso entender e ter claro que todas essas ações precisam ter como foco a aprendizagem dos alunos.

Momentos deleite

Nessas viagens de trabalho, o meio de transporte que utilizávamos para chegar nas escolas mais distantes era o barco, o cavalo, a canoa, o trator e em algumas regiões mais inóspitas, o avião. A cada lugar a escola tinha uma estrutura, algumas eram na casa do professor, outras eram construídas pelos fazendeiros, outras eram alugadas e preparadas para alojamento e sala de aula. Assim a educação vai chegando nas comunidades mais distantes e levando conhecimento e inovação, mantendo essas pessoas no seu local. As escolas do campo nos assentamentos são mais próximas da cidade, e já tinham um acesso mais fácil: carro e ônibus.

Voltando às salas multisseriadas, precisei estruturar as formações que seriam aplicadas para esses professores do cam-

po. Fui convidada a ocupar o cargo de coordenadora da Escola Ativa⁸, no Município de Corumbá, onde tive que participar das formações oferecidas pelo Estado, na capital Campo Grande. Sempre que retornava, fazia o papel de multiplicadora, repassando para os professores das escolas do campo, com formações durante três anos.

Segundo o projeto base do Programa Escola Ativa do Governo Federal, que tem por objetivo apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino para a melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas e disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão e realizando propostas de formação continuada. (BRASIL, 2010. P.36).

Nesta proposta, todas as escolas receberam um Kit para o professor utilizar nas suas estratégias metodológicas. O grande problema que nós enfrentávamos, era que a cada ano tínhamos que começar do zero com as formações, porque todo ano mudava-se de professor, porque, às vezes, não se adaptavam às condições locais, o que é importante para o professor reconhecer as especificidades da escola. Nas escolas das águas, o calendário escolar é determinado pelas especificidades do curso da inundação do Pantanal, portanto, muitas vezes, o professor tem que permanecer na escola nos feriados.

Em busca de novos tempos

Com a mudança de governo, em uma perspectiva de transformações, em 2010 com a posse de um novo Secretário de Educação na liderança, novas equipes foram formadas, motivan-

⁸ O programa Escola Ativa buscava melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estavam implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulassem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

do e influenciando colegas, de forma ética, criativa e positiva. Ele propôs em construir uma Coletânea Pedagógica, um livro pensado para ser a ferramenta de apoio, que iria subsidiar as aulas dos docentes e os seus respectivos planos de aula. Eu fiquei responsável pelo 4º ano. Na Coletânea Pedagógica foram inseridas sequências didáticas com conteúdos dos anos, dentre as atividades propostas tinham parlendas, poesias, músicas e curiosidades da nossa cidade. Com algumas sentenças das propostas eram apresentadas em língua portuguesa e espanhol.

Por uma educação melhor

Particpei junto a outras cinco colegas, assessoras técnicas, da formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa⁹, em parceria com a UFMS, na capital do estado, onde fomos qualificadas. Após o retorno, preparamo-nos para a ação de multiplicadoras, orientando os professores alfabetizadores das escolas municipais. Eu era a responsável pelos professores do Campo. Particpei por três anos desse programa que considera de grande importância para o professor que atua no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e nas de multietapas¹⁰. Também fiquei como coordenadora do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no município de Corumbá, pelo período de um ano.

O Pacto tinha como principal eixo a formação continuada de professores alfabetizadores, em cursos presenciais na capital Campo Grande. Com 78 municípios, eram momentos únicos, reuníamos para trocar experiências com os professores dos mu-

⁹ PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização.

¹⁰ Multietapa atende a classe de alunos de educação infantil e ensino fundamental na mesma turma.

nicípios, aprender com os professores da UFMS, assistindo palestras, apresentação de trabalhos, seminários, poesias, músicas, integração e aproximação.

As principais aprendizagens que o Pacto trouxe foi compreender que a criança para ser alfabetizada precisa saber ler e escrever em diferentes situações sociais, participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais e que a alfabetização matemática na perspectiva do letramento é entendida como um instrumento para a leitura do mundo; uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas. Também garantir os direitos de aprendizagem em cada ciclo de alfabetização e que a leitura deleite é para enriquecer, incentivar e levar o aluno sentir o prazer pela leitura.

Contribuindo com a Escola Rural

Em 2016, fui convidada a assumir a direção de uma escola rural no assentamento Paiolzinho, onde fiquei como gestora naquela escola pelo período de dois anos. A experiência foi a minha grande aliada, conhecia como funcionava a escola, portanto, foi um desafio maravilhoso, sempre pensando nas crianças. Acredito que era a oportunidade que eu tanto almejava, realizar o que fosse necessário para elevar a autoestima dos professores, funcionários e alunos, visto que a escola tinha um histórico de conflitos.

Tínhamos uma coordenadora que era exatamente tudo aquilo que precisava naquele momento, uma vez que apresentava bons projetos, incentivava e acompanhava os professores, pois ela propunha e eu implementava, oferecendo os recursos necessários para a realização deles.

A maioria dos professores concordavam quando eu queria algo diferente, ou seja, juntos quebramos paradigmas com os

alunos, alguns professores, pessoas da comunidade e o exército como meus parceiros.

Durante a noite na EJA - Educação de Jovens e Adultos, busquei palestras para melhorar o índice de drogas lícitas e ilícitas que estavam chegando na escola. Os professores buscavam promover jogos interclasses, com objetivo da socialização, integração, diminuir o estresse causado do dia a dia de trabalho, entre outras palestras que eram pensadas na comunidade escolar.

Em agosto de 2018, fui convidada a ocupar o cargo de adjunta na escola da cidade, onde fiquei por seis meses. Essa era uma escola grande, com mais de mil alunos matriculados nos três períodos. Fiquei com as responsabilidades pedagógicas: orientava as coordenadoras; propunha e acompanhava os professores nos projetos que por eles eram desenvolvidos; o Programa mais Educação do Governo Federal e outros programas que surgiam no decorrer do período letivo.

Em 2019, aceitei um convite para assumir a coordenação pedagógica em uma CEMEI¹¹, e fui vivenciar esse encantamento diferente das minhas experiências anteriores, com a maioria dos professores que se mostravam comprometidos com as atividades escolares.

Foi muito bom estudar o currículo da educação infantil novamente, e lembrar que as brincadeiras são parte fundamental da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Momento em que ela exercita todos os seus direitos e estabelece contato com os campos de experiência, como protagonista de seu desenvolvimento social e humano. A creche tem um movimento que eu não havia vivenciado, por exemplo a rotina tinha que ser cumprida na íntegra, a pontualidade dos professores e crianças na entrada e saída, a alimentação, o banho, o estímulo à brincadeira, que é

¹¹ CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.

um fator fundamental para o bom desempenho das atividades propostas. Quando tinha a culminância de projetos, era necessário mudar a rotina e fazer uma programação com antecedência.

O desfecho do novo

O ano letivo de 2020 começou com muitas indagações tentando entender a música de Raul Seixas (1977) - O dia em que a terra parou.

Devido à pandemia da COVID-19, ficamos esperando comandos, que foram surgindo e aos poucos nos adaptando ao “novo normal”, um desafio para aprender e ensinar na era da inovação, forçando uma reinvenção na área educacional. Procurei estudar nesse período remoto fazendo uma disciplina no mestrado em educação, e um curso de Pós-Graduação da UFMS.

A universidade através do curso da Pós-Graduação, possibilitou-me, mesmo que remotamente, refletir que precisamos estar em constante movimento, dialogando com os colegas, buscando compreender qual o meu papel diante da educação, e isso me fez novamente fortalecer intelectualmente, porque acredito que a nossa mente precisa ser estimulada a pensar, a escrever, a se colocar no lugar do outro, a ouvir e perceber, que somos seres em constante construção e transformação em busca de nossa superação individual.

Sendo assim, analisando minha trajetória profissional, verifiquei o quanto aprendi nesse processo de formação educacional. O processo formativo possibilitou-me ver que a alfabetização é um processo contínuo, que o estímulo à oralidade que se inicia por meio de conversas, cantigas e histórias; e é primordial para o processo de desenvolvimento da criança, ou seja, elas perceberão que as coisas, os objetos, suas necessidades básicas possuem uma

denominação. Portanto, para criança, tudo terá significado, e aos poucos ela iniciará um processo de leitura de mundo, interpretando e conhecendo o espaço em que está inserido.

O curso de alfabetização e letramento trouxe muitas contribuições que poderão me ajudar na formação dos professores que atuam nas salas de alfabetização. Uma das contribuições é fazer a sondagem dos alunos - e identificar em qual nível a criança se encontra; a sequência didática - que é uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades; as atividades significativas - que é necessário que as atividades de leitura e escrita aconteçam de forma prazerosa, contextualizada, e de acordo com a realidade social dos alunos. Foram momentos de diálogos, troca de experiências, estudos teórico-metodológicos, que oportunizaram diversas reflexões seja sobre minha prática docente, o currículo da educação integral, leis, políticas de direitos, avaliação, didática e tecnologias digitais, entre outras.

Portanto, ao considerar minha trajetória profissional, pude refletir que não é somente sistematizar os conteúdos e métodos, e sim, ensinar às crianças valores, habilidades, visão do presente, passado, futuro, principalmente que tipo de sociedade e ideologias são esperados a partir de determinados processos. São muitos os desafios e isso nos instiga a movimentar em busca de uma educação que tenha sentido para nossos alunos.

Referências

BAUMBACH, Thaluana Rafael Debarba; DIAS, Sandra Jouris; ABRAMOVICH Vilmar Malacarne. **A relevância da literatura infantil no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 5 Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL, Projeto base / – Brasília: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2010. 44 p. (Programa Escola Ativa)

FERNANDES, Bernardo Mañano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do Campo: Campo, Políticas Públicas, Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p.39-66.

NAS Escolas das Águas (MS), cheias dos rios e saberes locais são respeitados. **Portal do Aprendiz**. Disponível em <https://movinova-caonaeducacao.org.br/noticias/nas-escolas-das-aguas-ms-cheias-dos-rios-e-saberes-locais-sao-respeitados/>. Acesso em: 03 jan. 2022

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. **A Importância do Plano de Aula**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-importancia-plano-aula.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.

NEVES, Odair Ledo; JESUS, Gidelmo Santos de; CARVALHO, Romário Pereira. **Pesquisa na educação do campo a luz do materialismo histórico-dialético e da pesquisa-ação**. Educação: formação, ensino e prática docente. 1 a 9 de agosto de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PAES, Caila Carolina Duarte Campo; PAIXÃO, Alvaneide Nunes dos Passos. **Educação e Saúde: Um binômio que merece ser resgatado**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 31, n. 1, p. 60-66, 2007.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife, UFPE, 2003. 46p.

SANCHEZ, Lourdes Sanchez. **Ser professor no campo é ser militante pela defesa da educação de qualidade, 2020**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/07/ser-professor-no-campo-e-ser-militante-pela-defesa-da-educacao-de-qualidade/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Ana Lúcia Ferreira Pitombeira

Mestre em Ensino e Formação Docente- UNILAB/IFCE

Professora do Município de Fortaleza

E-mail: analufamaro@gmail.com

Michella Rita Santos Fonseca

Mestre em Ensino e Formação Docente- UNILAB/IFCE

Professora do Município de Caucaia

E-mail: michellafonseca@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho resultou de uma investigação sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia mundial da COVID-19 no município de Fortaleza. O detalhamento da problemática originou o problema: Como a formação continuada dos professores dos anos iniciais do município de Fortaleza, no contexto da pandemia da Covid-19 impactou as práticas docentes e consequentemente o processo de ensino e aprendizagem? O estudo objetivou analisar os impactos da formação continuada dos professores dos anos iniciais do município de Fortaleza, no contexto da pandemia da Covid-19, nas práticas docentes e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem. Recorreu-se como metodologia a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, alinhado a técnica de entrevistas semiestruturadas que aconteceram *online* com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos dados delineou as seguintes constatações: a formação passou por uma reestruturação para atender à nova demanda, adotando também a metodologia do ensino remoto, utilizando-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). No cenário pandêmico, a formação das professoras do município de Fortaleza precisou alinhar-se à estratégia remota por meio de encontros virtuais, os mesmos oportunizaram o diálogo sobre as suas dificuldades, bem como permitiram trocas de saberes

e experiências entre as docentes, tão necessárias diante do novo cenário educacional, devido à pandemia da Covid-19. Concluiu-se as formações de professores de Fortaleza contribuíram significativamente com a prática pedagógica dos professores no contexto da pandemia possibilitando o diálogo entre seus pares corroborando com a práxis docente.

Palavras-chave: Formação. Professores. Anos Iniciais. Pandemia.

Introdução

Em 2020 nos deparamos com a pandemia mundial da Covid-19, o que nos impôs o distanciamento social como forma de prevenção antiviral. Diante dessa realidade, a rotina escolar letiva foi alterada, mais precisamente em março do ano de 2020, com a suspensão das aulas presenciais. Escolas públicas e privadas foram fechadas sob a orientação do Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, do governo do Estado do Ceará, que determinou a suspensão imediata das aulas em todas as instituições de ensino (CEARÁ, 2020).

Nacionalmente, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Sobre o calendário escolar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou, no Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020, a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19 (CNE, 2020a).

Nesse contexto, foi necessário adaptar as metodologias de ensino presencial para a sistemática remota e, para tanto, a rede de ensino público da prefeitura de Fortaleza também aderiu a esse processo. Nessa perspectiva, cada instituição de ensino

buscou se adequar à nova realidade, a partir da comunidade escolar, para colocar em prática o ensino remoto em substituição das aulas presenciais, pois coube às escolas a criação de ambientes virtuais, recorrendo às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse viés, a formação continuada das professoras do município de Fortaleza passou por mudanças, com readaptação do processo, visando à adequação ao novo cenário educacional imposto pelo ensino remoto. A Secretaria de Educação de Fortaleza, nesse sentido, alterou a forma de realização desse processo, vislumbrando dar maior suporte aos professores e subsidiá-los na metodologia do ensino remoto (FORTALEZA, 2021).

Diante dessa realidade o estudo faz uma análise da formação de professores da escola pública de Fortaleza, no contexto da pandemia, abordando o impacto desta nas práticas docentes e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos que o mesmo é um recorte da minha dissertação de Mestrado em Ensino e Formação Docente.

Desse modo, a investigação se efetivou sob a vertente qualitativa, por meio de um estudo de caso, incluindo as técnicas de entrevista. O aprofundamento na revisão de literatura contemplou os teóricos Nóvoa (2020), Oliveira; Silva; Silva (2020), Chagas (2020).

Com relação às entrevistas, foram realizadas no formato semiestruturado, com cinco professoras do ensino fundamental de uma escola da periferia de Fortaleza, instituição selecionada mediante critérios técnicos, pois as docentes participaram da formação no formato remoto disponibilizada aos professores do município de Fortaleza. Os dados colhidos foram analisados à luz do aporte teórico levantado.

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância da temática em questão, tendo em vista a contribuição que o estudo poderá trazer sobre a percepção dos professores acerca da formação. Os resultados serão disponibilizados aos pares no sentido de fomentar reflexões sobre as práticas docentes. Trata-se, portanto, de um estudo relevante e com retorno profissional e educacional.

Percurso metodológico

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa em razão da complexidade que envolveu o fenômeno estudado. A fim de obter informações subjetivas e fidedignas, utilizamos o método estudo de caso em alinhamento com a técnica de entrevistas semiestruturadas que aconteceram *online*, por meio de computador com acesso à internet. As entrevistas foram realizadas tendo em vista os princípios éticos recomendados na Resolução nº 510/2016, aplicável à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, bem como as orientações para procedimentos de pesquisas em ambientes virtuais, publicadas em 24 de fevereiro de 2021.

A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas ocorreram de forma individual, com data e horários previamente estabelecidos com cada participante, por meio de aplicativo de vídeo online, que permite a interação em tempo real entre as respondentes, de modo a respeitar os protocolos de prevenção da Covid-2019, que propõem o distanciamento social como estratégia de prevenção da propagação do Coronavírus.

Para inserir as temáticas, estimulamos um clima harmonioso, a fim de favorecer a interação, sem perder de vista o direcionamento do roteiro a ser trilhado enfatizando a formação dos

professores no contexto da pandemia. As perguntas se voltaram para as mudanças ocorridas no período pandêmico, pois, devido ao isolamento social, as formações passaram por mudanças significativas, com oferta remota. Nessa fase da entrevista, tentamos saber acerca do ponto de vista das docentes sobre o processo formativo desenvolvido nesse cenário.

Referencial teórico

Ressaltamos que o ano de 2020 foi um ano atípico, pois nos deparamos inesperadamente com a pandemia mundial da Covid-19, o que nos impôs o distanciamento social como forma de prevenção antiviral.

Inicialmente, as aulas foram suspensas por apenas 15 dias, mas, devido à rápida proliferação do vírus e ao alto nível de contágio, prorrogou-se a necessidade do isolamento social, recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A situação emergencial se agravou por não existirem vacinas ou medicamentos adequados ao combate do vírus naquele momento. Nessas circunstâncias, o decreto estadual foi prorrogado por todo o ano letivo de 2020 (BRASIL, 2020).

Em alinhamento com os dispositivos legais anteriormente citados, o Parecer nº 11/2020 de 7 de julho de 2020 do Conselho Nacional de Educação discorre sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia (CNE, 2020b).

Segundo Saviani e Galvão (2020), o ensino remoto emergencial se diferencia da modalidade de Educação a Distância (EaD). O ensino remoto foi proposto como uma alternativa excepcional e emergencial a ser adotada no período de pandemia, porque a educação presencial não era viável.

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. [...] Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial, etc. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13).

Sobre esse momento ímpar no cenário educacional que se tornou mundial, foi necessário o uso da tecnologia para manter a comunicação entre a escola e as famílias. Nóvoa (2020) afirma que, num momento dramático como o que estamos vivendo, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos, embora saibamos das condições precárias das famílias e de algumas escolas em relação aos recursos tecnológicos e acesso à internet.

A reflexão sobre essa temática nos leva a entender que muitos são os desafios que a mediação tecnológica coloca para o professor, na reorganização da sua prática pedagógica, pois o uso dos aparatos tecnológicos, das plataformas, das redes traz implicações às metodologias empregadas. A educação retardou o processo de integração das TD às práticas pedagógicas, o que pode se caracterizar como obstáculo à articulação dessas tecnologias às práticas escolares cotidianas (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 28).

Quanto aos professores, estes perderam o chão da sala de aula e tiveram que se reinventar em busca de dar conta das atividades no processo educativo, buscando novos conhecimentos e,

para alguns, aprendendo a fazer uso das TDICs na própria residência, que foi transformada como extensão profissional.

De fato, as sucessivas mudanças que marcam o mundo, na atualidade, têm servido para reafirmar a necessidade de se produzir novas formas de ensinar e aprender, por meio das TD, de se reinventar a sala de aula. Os professores foram “jogados vivos no virtual!”, para aprender a fazer em serviço, enfrentando os milhões de alunos – e também professores – excluídos digitalmente (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 28).

Considerar as principais problemáticas que envolvem o ensino remoto, como também os desafios impostos aos professores, nos possibilita perceber a complexidade do momento e a importância de uma formação voltada para ao novo contexto educacional. Segundo Nóvoa (2020, p. 8):

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para esse tempo tão difícil.

Para viabilizar as aulas remotas, foram criados grupos nas redes sociais através de aplicativos. Vale ressaltar que, para as escolas públicas, o desafio permanece ainda maior, visto que sua clientela é de baixa renda e a maioria dos alunos não possui recursos tecnológicos como celulares, computadores ou tablets, além de não contar com o acesso à internet, fato evidenciado na pesquisa realizada no final de julho de 2020 pelo Data Senado (CHAGAS, 2020).

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32, 4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (CHAGAS, 2020, online).

Nóvoa (2020) ressalta que ninguém estava preparado para essa situação, que nos revelou aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento econômico para além do prejuízo pedagógico. Mas também apresentou pontos positivos, como a relação com as famílias e a inventividade de muitos professores.

Nesse viés, a formação continuada ofertada aos professores do município de Fortaleza passou a ser desenvolvidas também na modalidade remota, através de encontros online por meio de aplicativos e com o uso das TDICs, onde se realizavam encontros mensais entre formadoras e professoras, utilizando-se ambientes virtuais nos quais eram postados atividades e materiais para subsidiar os professores no desenvolvimento das suas práticas docentes.

Assim, os encontros virtuais oportunizaram que as professoras dialogassem sobre as suas dificuldades, bem como permitiram trocas de saberes e experiências entre as docentes participantes, tão necessárias diante do novo cenário educacional, devido à pandemia da Covid-19. Nessa perspectiva, Nóvoa aponta (2020, p. 12):

Uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só lições), reforçando a sua ação na produção do conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativas – as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores.

Nesse viés, a formação de professores do município de Fortaleza buscou se reorganizar para atender à nova demanda, frente ao novo cenário educacional, com a funcionalidade, em alguns momentos, de rede de apoio às professoras alfabetizadas. As professoras se apoiaram umas nas outras, correndo contra o tempo para aprender e ensinar em tempos de pandemia. Tiveram, pois, que se reinventar, trocar experiências com os formadores, que também necessitaram de ajuda para oferecer o suporte necessário, tendo em vista que todas se encontravam em circunstâncias semelhantes, pois o ensino remoto reverberou as carências do professorado no tocante ao uso das TDICs, considerando que muitos professores apresentavam certa rejeição ao uso dessas nas práticas docentes (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Nessa conjuntura, faz-se necessário, por parte das redes de ensino, priorizar ações formativas docentes nas políticas de financiamento e de fomento, com vistas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas. Isso porque o novo cenário educacional demanda políticas de formação continuada voltadas para apropriação das potencialidades das TDICs, visando a novas possibilidades dos modos de ensinar e de aprender (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

O propósito de fomento às TDICs se justifica pela demanda que se delinea no pós-pandemia. Acreditamos que muitas atividades da profissionalidade docente continuarão na prática dos professores, pois integram outras dimensões do trabalho em relação ao fazer pedagógico. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação exige domínio de conhecimentos que possibilitem um olhar multidimensional sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim como impactou a vida docente, não sairá tão facilmente, conforme nos revelaram os dados a partir da realidade investigada sobre a qual discorreremos.

Resultados e discussão

De acordo com os relatos das professoras, a adoção do ensino remoto, no ano de 2020, impactou diretamente as práticas docentes e desestruturou o processo de ensino e aprendizagem da caminhada formativa. No cenário pandêmico, a formação das professoras do município de Fortaleza precisou alinhar-se à estratégia remota, em atendimento às recomendações dos órgãos de controle e monitoramento da saúde.

Para viabilizar os momentos formativos, a formação passou a ocorrer através de encontros online por meio das TDICs, de modo que se realizavam mensalmente esses encontros, incluindo formadoras e professoras. Utilizou-se também a metodologia da sala de aula invertida, possibilitada pela utilização de aplicativos nos quais se criou um ambiente virtual de comunicação, onde eram postados atividades e materiais para subsidiar os encontros formativos.

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabem questionamentos não somente do acesso às tecnologias, mas sobretudo da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para o uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer a aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias (CANI et al., 2020, p. 24).

De acordo com Nóvoa (2020), a formação de professores adquire, nesse contexto, uma relevância ainda maior, devido à urgência em transformar as concepções e os programas de formação de professores. Considerando essa nova realidade, per-

guntamos às professoras como as formações no contexto da pandemia subsidiaram a sua prática docente para o desenvolvimento do ensino remoto com os alunos em processo de alfabetização.

Das cinco professoras, apenas uma não participou da formação no contexto da pandemia, visto que seu contrato de trabalho, que era no regime temporário, encerrou-se no início desse período.

As outras quatro professoras que participaram das formações salientaram que essas trouxeram subsídios para o desenvolvimento da sua prática no ensino remoto, como podemos perceber na fala da professora (PE):

[...] a parte da qual elas ensinavam, desde a entrar no Classroom a usar as ferramentas, foi de fundamental importância. Porque realmente pegou todo mundo de surpresa, eu tive que aprender a me virar nos 30 como todo mundo. Então, algumas coisas que elas trouxeram, vídeos que elas postavam, foram muito importantes.

Dentre as quatro, duas ressaltaram que as formações priorizaram trabalhar as competências socioemocionais, em articulação com o relatório publicado no ano de 2015, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a influência das competências socioemocionais no desenvolvimento cognitivo.

O relatório da OCDE afirma que as crianças e os adolescentes precisam desenvolver de forma equilibrada tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais, para alcançar o sucesso. Pois, ainda de acordo com a OCDE, as competências socioemocionais são:

As capacidades individuais que são manifestadas em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos podem ser desenvol-

vidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa (OCDE, 2015, p. 34).

Considerando o contexto da pandemia, a formação continuada buscou temáticas relevantes e adequadas ao momento em que estavam vivendo. Nesse sentido, foi conveniente trabalhar competências socioemocionais com os valores de empatia, respeito e afetividade, a fim de que uns pudessem se colocar à disposição para compreender o contexto e as dificuldades a partir do diálogo e da escuta sensível. Desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro foi sem dúvida algo importante que permeou as temáticas, tendo em vista as novas circunstâncias de aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre os professores e as famílias, visto que a sala de aula adentrou as residências, conforme relato da professora PA:

[...] foi trabalhado as habilidades emocionais, aquelas competências emocionais: responsabilidade, empatia... [sic] Eu acredito que também já foi bastante válido, porque na pandemia foi pedido que a gente focasse bastante também nessa questão, para ajudar no emocional, tentar ajudar as crianças também um pouco nesse sentido.

Ao analisarmos os relatos, observamos que a formação passou por uma reestruturação para atender à nova demanda, adotando também a metodologia do ensino remoto, utilizando-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como suporte e desenvolvendo nos primeiros conteúdos abordados as competências socioemocionais. Essa abordagem sobre as competências emocionais direcionou-se à formação integral do

aluno, na qual não podemos deixar de lado o desenvolvimento emocional, especialmente no contexto fragilizado pelas consequências da pandemia.

Outra abordagem que também perpassou a formação foi a utilização das TDICs, como ressaltaram as entrevistadas, afirmando que em alguns momentos os encontros formativos foram voltados para ensinar a como utilizar as ferramentas digitais que deveriam ser usadas no suporte às aulas remotas.

Por fim, outro ponto destacado dos encontros formativos virtuais referiu-se ao papel das professoras no fortalecimento do diálogo entre si, enquanto profissionais que se apoiaram mutuamente, pois, nesses encontros, elas tinham a oportunidade de trocar saberes e experiências. Como afirma a professora (PA): “[...] partilha de ideias, permuta de sugestões, socialização de práticas exitosas, reflexão de vivências, algo que motivou e enriqueceu a gente, subsidiou o máximo possível, muitas sugestões mesmo de trabalho”.

Nesse viés, os encontros formativos no período da pandemia subsidiam o dia a dia das professoras, pois elas as se fortaleceram com as dificuldades. Possivelmente, a estratégia da coletividade tenha potencializado as docentes na superação dos desafios do ensino remoto.

Considerações finais

Buscamos analisar os impactos da pandemia mundial da Covid-19 na educação e, conseqüentemente, na formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Fortaleza. Compreendemos que o ano de 2020 foi um ano atípico, pois as instituições de ensino necessitaram

fechar suas portas, devido ao isolamento social. No entanto, os professores precisaram se reinventar para dar continuidade ao processo de ensino, no ensino não presencial, como alternativa às instituições de ensino e aos professores. Muitos docentes se adaptaram rapidamente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), outros sentiram mais dificuldade para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem virtualmente.

Percebemos que o ensino remoto foi um enorme desafio para os professores e comunidade escolar, principalmente nas instituições públicas, visto que o acesso às TDICs, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, manteve-se baixo devido à escassez de recursos que poderiam oferecer a implementação das aulas remotas.

Quanto à formação de professores nesse período, houve uma corrida desenfreada para subsidiar os professores, ou seja, instruí-los a usar os recursos com fins educacionais, embora, sendo o ensino remoto uma estratégia limitada, essa foi uma das alternativas bastante utilizadas e possíveis para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Concluímos, com este estudo, que as formações de professores de Fortaleza contribuíram significativamente com a prática pedagógica dos professores no contexto da pandemia visto que essas, buscaram alinhar teoria e prática, fomentando a reflexão dos professores sobre o seu fazer pedagógico, proporcionada por metodologias que privilegiam a troca de saberes e experiências, e viabilizada por temáticas contextualizadas a partir da problematização de situações reais, possibilitando os docentes o diálogo entre seus pares e corroborando com a práxis docente.

Referências

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. v. 4. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 08 out. 2020.

CHAGAS, E. **Data Senado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia**. Data Senado. ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materiais/2020/08/12datasenado-quase-20-milhoes-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 08 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Diretrizes Nacionais para implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. O Conselho Nacional de Educação aprovou no último dia 7 de julho o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, 2020b.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Orientações das ações pedagógicas do Ensino Fundamental**. Fortaleza: SME, 2021.

NÓVOA, Antônio. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo** 22, volume 7, nº 3, agosto 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br>. Acesso em: 20 de out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OLIVEIRA, S.S., SILVA, O.S.F., SILVA, M.J.O, Educar na Incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Educação, Interfaces científicas**, vol.10, nº 1, p.25-39.2020.

SAVIANE, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. CONVID-19: trabalho e saúde docente. ANDES-SN. jan.2021.

ESCOLA E UNIVERSIDADE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

José Erison Matias Oliveira

Estudante do Curso de Pedagogia (FACEDI-UECE)

E-mail: erisonoliveira1515@gmail.com

Deivison Paulo da Cruz

Estudante do Curso de Pedagogia (FACEDI-UECE)

E-mail: deivison.paulo@aluno.uece.br

Carla Vitória Albuquerque Olímpio

Estudante do Curso de Pedagogia (FACEDI-UECE)

E-mail: olimpiovitoria23@gmail.com

Francisca Valéria Soares Teixeira

Graduada em Pedagogia (FACEDI-UECE)

E-mail: valeriasoares074@gmail.com

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE

Pós-Doutor em Educação – UFC

Doutor em Educação – UECE

E-mail: mirtiel frankson@gmail.com

Resumo

Buscou-se com este estudo compreender que implicações a relação escola e Universidade assume na formação continuada de professores e exercício do seu trabalho, utilizado como aporte teórico: Dias (2015; 2012), Imbernón (2015), Pimenta (1992), e Nóvoa (2017) além de outros que foram relevantes para a escrita e fundamentação do trabalho. A pesquisa, realizada em 2022, partiu de uma perspectiva qualitativa, na qual foi utilizado o questionário como instrumento de produção de dados, aplicado a cinco professores em exercício da docência na rede pública. Ao analisar os resultados da pesquisa, notou-se que a aproximação da escola com a Universidade tende a contribuir significativamente tanto para a comunidade acadêmica quanto

para a escolar. A promoção de grupos fortalece a formação docente em Instituições de Ensino Superior agregam diálogos e experiências empíricas e compartilhamento de conhecimentos, mobilizando reflexões diversas de modo a contribuir para ressignificação do trabalho docente. Deste modo, o vínculo entre os dois âmbitos citados agrega maiores perspectivas de promover a formação de forma contínua.

Palavras-chave: Relação Escola-Universidade. Formação continuada. Trabalho docente.

Introdução

Nos últimos anos vários autores têm se dedicado a estudos e pesquisas sobre a formação continuada de docentes. Os espaços, meios e formas as quais ela deve acontecer é tema alvo de debate. O que se sabe é que a relação entre escola e universidade é um fator fundamental para a constituição dessa formação, seja por meio de projetos de extensão, grupos de estudos, grupo de pesquisas, seminários e outros nos quais ocorra, pois como Nóvoa (2017, p. 1116) enfatiza “[...] numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.”

Desse modo, este estudo é orientado pelo seguinte problema de pesquisa: Que implicações a relação escola e universidade assume na formação continuada de professores e exercício do seu trabalho? E teve como objetivo geral compreender essa problemática, tendo em vista que a formação docente é um processo, e visa não somente acompanhar as atualizações dos conhecimentos, mas recomenda-se que centralmente seja “uma forma-

ção balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação.” (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p. 9).

A pesquisa foi realizada no ano de 2022, a partir de uma perspectiva qualitativa, cujo instrumento de produção de dados foi um questionário, aplicado com professores em magistério de uma escola da rede pública. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados em destaque os seguintes autores: Dias (2015; 2012), Imbernón (2015), Pimenta (1992), e Nóvoa (2017). Este estudo se faz relevante, pois traz apontamentos sobre a relação entre universidade, escola e sociedade, uma vez que a produção de conhecimentos acontece por meio do diálogo e comunhão dessas três dimensões relevantes para na produção e compartilhamento de conhecimentos. Além disso, sua relevância encontra-se também na compreensão que este estudo buscou acerca dos desafios e perspectivas que a relação escola e universidade assume na formação continuada de professores e no trabalho docente.

A seguir serão apresentadas as seguintes seções: a metodologia detalhando os caminhos traçados durante a revisão de literatura e a pesquisa de campo; o referencial teórico evidenciando um diálogo com teóricos e suas perspectivas em torno do objetivo traçados neste estudo; os resultados e discussões contendo o que foi consolidado por intermédio da análise entre a pesquisa de campo e a revisão de literatura; as considerações finais determinando a relevância do estudo para nós autores do artigo; e por fim as referências bibliográficas utilizadas para fundamentação do estudo.

Metodologia¹

A metodologia utilizada implica diretamente aos estudos dos percursos e instrumentos que foram utilizados para consolidar uma pesquisa com um viés científico (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Nesse sentido, esta produção buscou compreender que implicações a relação escola e Universidade assume na formação continuada de professores e no exercício do seu trabalho. A pesquisa foi realizada no ano de 2022, desenvolvida com suporte em uma perspectiva qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário com oito perguntas abertas, cujos sujeitos foram cinco professores de uma escola da rede pública de um município do Ceará. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados os seguintes autores: Dias (2015; 2012), Imbernón (2015), Pimenta (1992), e Nóvoa (2017). Além de outros que contribuíram para fundamentação da escrita. Para preservar a identidade dos sujeitos, foram utilizados nomes fictícios para fazer referência aos mesmos durante a análise de dados.

Referencial Teórico

É notório que nos cursos de formação, principalmente de licenciaturas em Pedagogia é predominante nos discursos de professores universitários, a necessidade em tratar da teoria em união à prática, como sendo perspectivas inerentes à consolidação da práxis e do trabalho docente. E consequentemente aproximar a universidade ao campo de atuação profissional do peda-

¹ Este estudo foi construído por meio de um recorte investigativo de uma produção monográfica intitulada: Contribuições da Pesquisa para a Formação e Prática Pedagógica: o exercício da docência em zona rural apresentada no ano de 2022 em uma Universidade pública do Ceará.

gogo, sendo um destes a escola. Logo, esta seção evidencia um diálogo entre teóricos e suas reflexões em torno das implicações da relação escola e Universidade para a formação continuada de professores e exercício do seu trabalho.

Diante disso, como se manifesta a relação entre os campos supracitados no parágrafo anterior e qual o papel disso na promoção da formação continuada? Então, Dias (2012, p. 69) evidenciou em um de seus escritos que

A realização da pesquisa, seus impasses, a feitura dos encontros e conversas, os grupos de trabalho e estudos, as oficinas de formação inventiva de professores, as reuniões com a equipe da escola, trouxe a clareza de que fazer ciência e formação é, em especial, constituir coletivos cheios de desejo e de diferença [...].

Mediante ao apontamento da autora, cabe evidenciar a função da universidade em sua essência que é consolidar a formação de licenciandos com amparo em três pilares: ensino; pesquisa; e extensão. A extensão de modo geral assume uma função plural, pois tende a mobilizar atividades que envolvem os outros pilares de forma inerente. Pois, “[...] Ao pesquisar e intervir mantemos vivo o tema da invenção na formação de professores. [...]” (DIAS, 2015, p. 199). O princípio de intervenção é uma função básica mobilizada ao pesquisar. Um exemplo do que vem sendo evidenciado são os projetos de extensão presentes na universidade, cujos participantes são discentes e professores da Educação Básica, evidenciando a troca de experiências empíricas e conhecimentos teóricos, quanto ao trabalho docente, a partir de um caráter contínuo da formação.

Nesse contexto, “[...] O encontro entre universidade e escola básica é analisado como uma experiência modificadora de

si, com a finalidade de constituir para si mesmo um modo de vida ético, estético e político” (DIAS, 2015, p. 199). Em consonância ao apontamento da autora o elo dialógico entre o campo de formação ao campo de atuação do professor implica de modo a ressignificar práticas e inovar o desenvolvimento de práticas de modo a transformar os espaços educativos.

Quando professores adentram a universidade assumindo um papel de estudantes/integrantes de grupos que buscam formação continuada, esses estão se oportunizando à vivências não somente com alunos de licenciaturas, mas também com outros professores, de outras instituições, com outras experiências. Quanto a esse fator Pimenta (1992, p. 77) evidencia que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores [...]”.

Deste modo, a troca de experiências de espaços escolares distintos, dentro da universidade poderá promover e fomentar as discussões dialógicas que circundam dificuldades de docentes assim como que estratégias foram pensadas e executadas de modo a sanar com isso, assim também, como outro professor lidou com a situação citada. Consequentemente apresentando aos futuros professores, assim como eles mesmos, perspectivas formativas do como fazer ao ensinar, na ação e na reflexão. É importante frisar que “[...] o maior objetivo do trabalho docente é a consolidação da aprendizagem dos alunos [...]” (ANDRADE, 2021, p. 29). Ou seja, a docência traz consigo um grau elevado de exigências quanto a sua atuação e consolidação do objetivo geral da educação que seria a aprendizagem dos alunos, logo, sendo urgente que professores tornem uma disposição pessoal a busca

constate por formação para estarem aptos, a superarem juntos aos alunos, deficiências formativas que surgem ao longo do processo educativo.

Para Veiga (2008, p. 13) “No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas [...]”. Frente a isso, os professores possuem uma função que transcende à atividade de promover aulas, mas de um mediador do conhecimento elaborado e sistematizado. Mas para isso, é necessário que o mesmo esteja em um constante processo de busca, preocupando-se com sua formação em contrapartida a sua prática, pois o foco de uma ação pedagógica transformadora está no aluno, logo o professor tende a assumir um papel de mediador para que alunos se tornem agentes da transformação, se tornem e se percebam como protagonistas da aprendizagem.

Além disso, é necessário evidenciar que “[...] o trabalho docente é uma prática social [...]” (AZZI, 1999, p. 45). Ou seja, que envolve instâncias diversas como: políticas públicas; comunidade escolar; família. De modo geral, depende de setores, políticos, sociais, culturais e econômicos. É notório que a sociedade está em constante processo de mudanças, deste modo a educação também acompanha ou está nessa mesma condição na realidade, que é dinâmica. Assim sendo, se traz como pauta a formação continuada de professores, fator considerável e de importância inquestionável para ser posto como prática pelos docentes, mas há ainda uma ruptura no que diz respeito à necessidade de adaptação a esse contexto e as condições dadas aos sujeitos de tal prática.

Deste modo, se baseando na teoria de Pinto, Barreto e Silveira (2010, p. 10, grifo dos autores) se entende que:

Embora a Formação Continuada não possa ser apontada como o fator determinante da atuação dos professores, passou a ser vista como importante espaço de apoio a seu fazer, ao propiciar condições para percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões individual (profissional e pessoal) quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las.

Mediante a análise, essa formação de caráter contínuo consiste em propiciar engajamento por parte dos docentes e da educação de modo geral, sobre medidas de aprimoramento que promove de certo modo estarem acompanhando as informações e se manterem atualizados sobre o que diz respeito a novas tendências de caráter educacional e inovadoras. Ou seja, a formação continuada necessita ser visualizada como uma aliada dos professores, já que possibilita o desenvolvimento contínuo do trabalho docente. Imbernón (2015, p. 39) pontua que “Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. [...]”. Deste modo, é urgente favorecer a reconstrução e criação de âmbitos que mobilizam a aprendizagem de modo inovador, desenvolvendo novos sentidos às práticas pedagógicas.

Ao pautar o contexto da formação continuada é importante destacar que se vive uma grande desvalorização por parte do governo em ofertar para futuros professores e para aqueles que já exercem o magistério. Exemplo disso, é a pouca disponibilidade de tempo para se buscar espaços que promovam essa formação, já que há restrito incentivo dedicado. Isso de certo modo ocasiona uma fissura na qualificação do ensino corroborando para o baixo rendimento dos professores e conseqüentemente dos alu-

nos.

Para Imbernón (2015, p. 55):

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança. [...]

Perante ao exposto, um fator singular a ser evidenciado para que a formação continuada de fato aconteça é o interesse pessoal do professor, partindo disso e da autonomia em buscar qualificação a sua práxis, ele será o principal responsável pela sua formação. Assim sendo, sujeitos de práxis o professor acaba delineando ações que motivarão mudanças na sua postura enquanto profissional e também enquanto cidadão. Em consonância com o exposto Imbernón (2015, p. 107) destaca que:

Para motivar a formação continuada, é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de “ser professor ou professora”, ação que é muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica. [...].

É importante frisar nesta pauta de promoção de formação continuada em diálogo a motivação do professor para e com a sua profissão os investimentos e apoio governamental dado ao mesmo a fim de facilitar a qualificação profissional de docentes. Pois em muitos discursos é explícito que a educação é direito de todos e dever do Estado, porém, “O reconhecimento da Formação Continuada pelo Governo Federal como um direito dos professores, entendendo que essa deve acompanhar toda a vida

profissional, no entanto, não assegura a sua viabilização pelos sistemas de ensino.” (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p. 9). Isto posto, a formação continuada é vista por um lado como um dever dos docentes, mas de outro como um dever do Estado e como sendo um direito garantido aos docentes, pois o modo como ela ocorre são de formas diversas, cujo intuito é trabalhar em torno das também diversas necessidades da qualificação de professores. Já que esta formação contínua ao ser materializada passa a ser um grande suporte para auxiliar os profissionais docentes a resinificarem a sua práxis.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1121) “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. [...]”. É inquestionável que o conhecimento que os professores mobilizam em sua prática pedagógica não são somente saberes que adquiririam durante sua formação acadêmica, a docência ela incita aos professores a se fazerem produtores de conhecimentos que são construídos no exercício da profissão, e isso, é o que incita a busca pela formação continuada, ao longo do exercício e das necessidades formativas que surgem concomitantemente.

Nesse contexto, a relação universidade-escola possui um papel de relevância para a qualificação e para a valorização do trabalho docente, já que as instituições de ensino superior promovem programas de formação continuada para alunos, assim como grupos que acolhem professores juntamente aos discentes em graduação a estudarem conjuntamente sobre demandas educativas.

Os espaços coletivos de formação que a universidade possibilita engrandece as reflexões em torno da prática de professores em exercício da docência, assim como de futuros professores,

mobilizando assim em contexto geral, professores em formação continuada. Conhecimentos se constroem e se reconstroem a cada dia, e para ter acesso a eles só por meio da busca e estudo contínuo e isso é formação continuada. Mas para isso, é necessário transformação uma predisposição, uma disposição pessoal, ou seja, que o docente aprenda a gostar de pesquisar e estudar em função da sua práxis e identidade profissional. Assim, corroborando a qualificação do trabalho docente.

Resultados e Discussão

Logo, nesta subseção, será evidenciada a análise das vozes dos sujeitos pesquisados, a fim de ampliar a compreensão acerca da relação entre escola e universidade e como esse fator repercuti na promoção de formação continuada e o apoio ao trabalho docente. Pois é notório o quanto é necessário unificar teoria e prática de modo dialógico, e a universidade quando diz respeito ao curso, por exemplo, de licenciatura em Pedagogia, essa união se faz mais presente e visível quanto a sua importância.

Ferreira (2010, p. 115) diz que “[...] ser professor significa estar sempre inserido num processo de construção, ou seja, tem começo, mas não tem fim, característica da formação permanente que possibilita a continuação do processo de aprender da profissão docente.” Em consonância com a autora a formação em sua essência tem um início, mas tendo em vista as atualizações dos estudos, das pesquisas e conseqüentemente dos conhecimentos, é necessário estar presente durante essa mudança. O modo de se constituir conhecimento é diversificado, e só a partir da adaptação a um processo de formação continuada é possível perceber isso, sendo assim protagonista.

Foi questionado se eles participavam de programas de for-

mação continuada e eles responderam: “Sim. PAIC- Programa de Alfabetização na Idade Certa.” (AURORA); “Sim, formação de muito conhecimento.” (ANA); “Programa de Alfabetização na Idade Certa.” (VALRI). A partir da explanação dos professores, apenas dois pontuam que participam de formação continuada e retratam qual o mesmo, que é o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o qual é centralizado na perspectiva de alfabetizar alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. Enquanto isso, um professor respondeu que “Não.” (JONAS). Esse docente evidenciou em uma de suas respostas do questionário que não se considera muito estudioso, conseqüentemente realiza limitadas práticas de pesquisa, logo, no seu trabalho docente a principal meio de apoio pedagógico é o livro didático.

Embora a Formação Continuada não possa ser apontada como o fator determinante da atuação dos professores, passou a ser vista como importante espaço de apoio a seu fazer, ao propiciar condições para percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões individual (profissional e pessoal) quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las. (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p. 10).

Aproveitando o viés da formação continuada, foi questionado aos professores sobre como eles definem tal conceito, e eles responderam o seguinte: “Formação continuada é aprimoramento, aperfeiçoamento, é a continuação permanente da busca de algo inacabado que é o saber, no co texto teoria e prática.” (AURORA); “É algo muito importante pra nós professores, ela traz materiais riquíssimos para os nossos conhecimentos.” (ANA); “E onde os professores participam de formações para aprimorarem suas práticas em sala de aula.” (JO-

NAS); “É um aperfeiçoamento de seus conhecimentos pedagógicos podendo colher informações valiosas para trazer a sua sala de aula.” (MARIA); “Aprimoramento e aperfeiçoamento da teoria e prática pedagógica.” (VALRI). Mediante ao que os sujeitos evidenciaram é importante frisar que, formação possui início, mas um fim não, pois os conhecimentos se constroem e reconstroem a cada dia, e para ter acesso a eles só por meio da busca e estudo contínuo e isso é formação continuada. Esse fator na maioria das vezes é fomentado logo na formação inicial, ou seja, é viabilizado pela universidade e os seus pilares de formação, sendo eles, o ensino, a pesquisa, e a extensão, conforme já foi exposto no decorrer do texto.

Deste modo, quando foi questionado aos sujeitos sobre o que eles recomendam ser inseridos em sua formação e prática pedagógica para melhor desenvolver pesquisas em sala de aula, conseqüentemente para auxiliar no seu trabalho docente, e uma professora respondeu: “O que eu sugeria seria formação continuada específica para essa prática.” (AURORA). A mesmo evidencia a necessidade e importância em se promover formação continuada aos professores, a fim de atender a demandas educacionais e contribuir para o processo de aprendizagem dos professores, como também dos alunos.

Considerações finais

O trabalho de um professor é desenvolvido ao longo de sua trajetória formativa. O professor passa por experiências com os saberes da profissão docente em torno dos três pilares da universidade que são: Ensino, Pesquisa e Extensão, que vão moldando a forma como o trabalho é exercido pelo professor dentro da sala de aula que é um dos principais campos de atuação docente.

As ações pedagógicas vivenciadas pelo profissional docente ao longo de sua formação são oriundas, por exemplo, de projetos de diferentes tipos, como projetos de extensão, que proporcionam experiências em torno de vários pilares inseparáveis ao respectivo projeto, nos quais os públicos são alunos de licenciatura e professores em exercício da docência.

As experiências formativas iniciais que mais proporcionam implicações positivas no trabalho docente são os já mencionados projetos que oportunizam a vivência em sala de aula integrando teoria à prática, mas não só isso, a formação continuada é também um importante processo no desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalho docente. Nesse cenário, os professores em exercício têm contato com outros professores de diferentes universidades que trazem saberes oriundos das experiências do trabalho docente cotidiano da respectiva unidade escolar, as experiências cotidianas trocadas entre os participantes são novas e benéficas para o enfrentamento de determinadas situações para os docentes e também para os discentes.

Na contemporaneidade, conclui-se que a relação universidade escola reflete positivamente não somente para promover a formação continuada de professores, mas também, mobilizar reflexões aos futuros professores, a respeito da formação dentro de uma perspectiva de continuidade, tendo em vista as realidades plurais e fontes diversas de construção do conhecimento, as quais vão mudando e se resignificando a cada dia. Nesse contexto, quando existe um vínculo entre a Universidade enquanto espaço de formação e a escola enquanto espaço de atuação profissional se fortifica cada vez mais a importância de estabelecer um elo entre essas instituições. Pois, ao partir da perspectiva de formação continuada em função de promover um trabalho docente mais qualificado, nota-se que ambos os espaços de modo

conjunto propiciam ao processo de ensino mais êxito e criticidade, quanto ao processo de constituição da aprendizagem.

Referências

ANDRADE, Larissa Ramos de. **Afastamento permanente de professores de sala de aula: perspectivas e implicações para o trabalho docente e para o cotidiano escolar**. 2021. 90 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). – Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, 2022.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, Cap. I. p. 35-60.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção e formação inventiva de professores. *Rev Polis e Psique*, 5(2), p. 193-209, 2015. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/53949>> Acesso em: 26 jul. 2022.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Rev Psicologia & Sociedade*; 24(n.spe.): 67-75, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/rc49ZLBDmd6BQbwbNptJfCB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 jul. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Salvador. 2010. 262 f.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 115 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** São Paulo, SP: Artmed. 2015, 120 p.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47; n. 166; out/dez. 2017; p. 1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCb-d/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 25 jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n; 2, p. 72-89, Jul./dez 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf> Acesso em: 25 jul. 2022.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano.; BARREIRO, Cristhianny Bento.; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 07, n.1, p. 1-14, setembro, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>> Acesso em: 25 jul. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, São Paulo, Papirus, 2008, cap.1 p. 13-21.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO PANDEMIA DA COVID-19

Michella Rita Santos Fonseca

Mestre em Ensino e Formação Docente - UNILAB/IFCE

Professora do Município de Caucaia

E-mail: michellafonseca@yahoo.com.br

Fabíola Silva Matos

Especialista em Gestão escolar - UFC

Professora de AEE do Município de Caucaia

E-mail: fabiolamatos1910@gmail.com

Janaína Guedes da Silva

Mestranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical

Professora do Município de Caucaia

E-mail: jbl123guedes@gmail.com

Murilo Breno Paiva Cordeiro

Especialista em Ensino da Matemática - UFC

Professor do Município de Caucaia

E-mail: cmurilo463@gmail.com

RESUMO

Um dos grandes desafios do contexto da pandemia da COVID-19 foi a busca contínua de formas inovadoras que permitissem à prática docente transcender as limitações da formação continuada técnica e tradicional, de forma a contextualizar efetivamente os protagonistas da educação como seres éticos, históricos, críticos, reflexivos, transformadores e humanizadores. O presente estudo objetiva refletir sobre as contribuições das metodologias ativas para o processo ensino e aprendizagem, direcionadas pela formação continuada docente, considerando a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação no cenário educacional no contexto da pandemia da COVID-19. Tem como abordagem metodológica a pesquisa

bibliográfica, descritiva e exploratória de natureza qualitativa, fundamentada em autores que dialogam com as categorias analisadas: tecnologias da informação e da comunicação, formação continuada docente e metodologias ativas, que se deu à luz de autores como: Saviani (2009), Nóvoa (1997), Imbernón (2010), Pimenta (2021), Araújo (2014), entre outros que contribuíram para o debate. Os resultados apontam para a importância da formação continuada direcionada pela e para a reflexão pedagógica sobre abordagens e técnicas além do uso de suas ferramentas para que se estabeleçam práticas de ensino significativas e centradas no aluno. Acreditamos que este estudo, poderá contribuir como base, ponto de partida ou apoio para possíveis discussões, nas escolas e nos espaços formativos a fim de aprofundar o tema.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e da Comunicação. Formação Continuada. Metodologias Ativas.

Introdução

No ano de 2020, o mundo viveu uma pandemia, uma doença causada pelo coronavírus, que teve o seu reconhecimento feito pela Organização Mundial da Saúde - OMS no dia 11 de março do mesmo ano. Deste então, o mundo passou por diversas mudanças. Muitas medidas de segurança tiveram que ser tomadas, como a suspensão do fornecimento de serviços e de comércios não essenciais, até o fechamento de escolas, chegando a ser decretado *lockdown* (MALTA *et al.*, 2020).

Nesse contexto, as aulas presenciais foram substituídas pela forma remota de acordo com a portaria de Nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe da substituição das aulas presenciais por aulas na forma remota por meios digitais enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (BRASIL, 2020).

Segundo a UNESCO (2020), desde o início da pandemia de COVID-19, mais da metade dos estudantes ainda sofrem os efeitos negativos do fechamento das escolas, seja parcial ou total. Caindo o seu nível de proficiência principalmente em leitura e matemática, sendo necessária a priorização de estratégias de recuperação de aprendizagem, o que traz desafios diretos à formação continuada docente.

O presente estudo objetiva refletir sobre as contribuições das metodologias ativas para o processo ensino e aprendizagem, direcionadas pela formação continuada docente, considerando a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação no cenário educacional no contexto da pandemia da COVID-19. Para tanto, tem como objetivos específicos: investigar sobre o uso da tecnologia em ambientes de ensino contemporâneos na educação, especialmente desde a pandemia do novo coronavírus no início de 2020; e analisar a formação continuada para a prática docente em busca de verificar como a tecnologia tem sido utilizada para promover centralidade e autonomia do aluno no processo de ensino.

A fim de atingir os objetivos propostos, realizou-se uma revisão bibliográfica, descritiva e exploratória de natureza qualitativa, fundamentada em autores que dialogam com as categorias analisadas: tecnologias da informação e da comunicação, formação continuada docente e metodologias ativas.

Entendemos que a inserção das TICs no cenário educacional exigido pela pandemia da COVID-19, trouxe uma fusão de diferentes espaços, épocas e diferentes estilos de ensino e aprendizagem, constituindo a prática e os saberes docentes. A combinação certa de metodologias ativas muitas vezes é um diferencial importante para escolas, empresas e instituições de ensino, capaz de levar os alunos a refletirem sobre seus próprios processos de

aprendizagens, abandonarem a posição de observador e se posicionarem como atores desse processo.

Observamos que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, ganhou mais atenção no contexto da pandemia do novo coronavírus, quando as instituições de ensino tiveram que adaptar suas aulas presenciais a diferentes formatos para proteger os profissionais de saúde, os alunos e a saúde de toda a comunidade.

Desenvolvimento

Metodologia

Na busca de atingir os objetivos da pesquisa e solucionar o problema proposto, realizamos um estudo bibliográfico de natureza qualitativa de caráter exploratório. A pesquisa qualitativa preocupa-se com características da realidade que não podem ser mensuradas, tendo por base a abrangência e a compreensão da dinâmica existente nas relações sociais. (MINAYO, 2001).

Assim, o presente estudo apresenta a uma revisão de literatura, que se constitui em reunir, analisar e resumir os resultados de pesquisas em um determinado assunto para aprofundamento do tema investigado. (SOUZA *et al*, 2010).

Realizamos um estudo aprofundado sobre a bibliografia pertinente ao estudo considerando três categorias: tecnologias da informação e da comunicação, formação continuada docente e metodologias ativas. Fundamentada em autores como: Saviani (2009, 2011), Nóvoa (1997), Imbernón (2010), Pimenta (2021), Araújo (2014), entre outros que contribuíram para o debate. Assim, este estudo, poderá contribuir base ou ponto de partida para

possíveis discussões, nas escolas, nos espaços formativos a fim de aprofundar o tema.

Referencial teórico

As contribuições das TICs, como metodologias ativas para o processo ensino e aprendizagem

Por muito tempo, a relação ensino e aprendizagem foi construída como um processo em que os professores permanecem os detentores do conhecimento e devem passar o conhecimento aos alunos, com papéis passivos e receptores (MORÁN, 2017). Com o avanço da tecnologia, em um mundo onde a informação está disponível a qualquer hora, em qualquer lugar, a começar pelas questões sobre o conceito de educação bancária (FREIRE, 2005), a relação professor-aluno passou por um período de evolução e transformação, e hoje o professor torna-se o agente de construção do conhecimento para o aluno.

Os métodos tradicionais de ensino, diante das diversas mudanças e descobertas da sociedade, perderam sua eficácia para o interesse dos alunos em aprender. Nesse caso, se o objetivo é desenvolver alunos motivados e criativos, é imprescindível adotar métodos que levem a melhores resultados nesse sentido. Portanto, a melhor forma de alcançar esse aprendizado é combinar informações, desafios e atividades que fazem parte de seu contexto de forma equilibrada. Nesse sentido, Mattar (2019) reflete:

(...) os alunos ativos são constantemente convidados a aplicar novas informações e novos conhecimentos, em vez de simplesmente tomar notas. Os alunos deixam de ser alunos e passam a ser gestores do seu próprio processo de aprendizagem e até professores, o

que caracteriza uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem (MATTAR, 2019, p. 06).

A presença das TICs em boa parte das tarefas e atividades da sociedade brasileira é cada vez maior, principalmente nas grandes cidades (CETIC, 2022). Apesar disso, a adoção dessa tecnologia avança a passos lentos nas escolas públicas brasileiras, seja por falta de infraestrutura, deficiência na formação dos profissionais para uso dela em seu trabalho, ou mesmo por controvérsias quanto ao seu emprego (PEREIRA; LOVO, 2019). Uma das justificativas mais comuns para a introdução dessas tecnologias na sala de aula é o contexto informatizado no qual vivem os alunos: “Fazer uso das TICs nas escolas não se trata de uma opção: é uma necessidade urgente visto que fazem parte das ações cotidianas realizadas pelos estudantes que facilmente percebem as diferentes formas de aprender na escola e na sociedade.” (AS-SUNÇÃO, 2015, p. 3).

Nessa perspectiva, muitas expectativas são geradas, tanto para professores quanto para alunos, de que as tecnologias trarão soluções, ou pelo menos facilitarão o processo de ensino e de aprendizagem. (GEWEHR, 2016). Em se tratando da rede pública de ensino, essa pressão pelo uso das TICs aumenta por conta do público atendido nessas escolas - população de baixa renda com possibilidade de acesso muito limitada ou inexistente a essas tecnologias. Ou seja, o argumento transcende a esfera pedagógica, mirando a inclusão dessas crianças e jovens no mercado de trabalho e na sociedade futuros.

Somamos a essa discussão a preocupação com o impacto dessas tecnologias na prática pedagógica dos professores e no aprendizado dos estudantes. Garcia (2002, p. 20) diz que “para utilizar as TICs é fundamental repensar as estratégias de ensino,

pois de nada adianta introduzir estas tecnologias sem planejamento, sem saber das vantagens e limitações que essas ferramentas podem apresentar”. Assim, a adesão a uma nova tecnologia “deve sempre resultar de um processo de reflexão sobre seu significado, seu impacto e seus efeitos, pois somente incorporar novos meios, ferramentas e instrumentos nas escolas não assegura inovação pedagógica”. (GEWEHR, 2016, p. 44).

Destacamos que a utilização de recursos baseados nessas tecnologias deve ser respaldada pelas demandas lançadas ao professor pelos objetivos de aprendizagem e conteúdo a serem ensinados. Importante destacar também que o uso das TICs com fins educativos não é uma tarefa simples, pois requer conhecimento teórico que permita ao professor planejar práticas de ensino e aprendizagem significativas para o estudante.

Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem

No ensino remoto a interação é um ponto crucial para que o aluno aprenda melhor. Novos métodos de ensino surgiram com a crescente demanda por modelos onde o aluno seja o protagonista e construa o seu próprio conhecimento, tendo o professor como mediador do processo. É cada vez mais comum fazer o uso de metodologias ativas para facilitar este processo, pois estas usam práticas pedagógicas mais eficazes, dinâmicas e inovadoras.

Existem muitos conceitos para definir metodologias ativas. De acordo com maior parte da literatura, estas metodologias são estratégias que buscam focar na aprendizagem do aluno, com a ajuda do professor para mediar o conhecimento (VALENTE *et al.*, 2017). As metodologias do tipo Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, são uma das mais usadas no ensino remoto e híbrido, que tanto pode ser usada na

sala de aula presencial como de forma online (CHRISTENSEN *et al.*, 2013).

Na metodologia por rotações, é aplicada na forma de rodízio de acordo com uma ordem de tarefas organizadas pelo professor, onde pelo menos uma delas precisa acontecer de forma on-line. Já o laboratório rotacional, os pontos específicos são selecionados e a partir daí faz-se o rodízio dos temas/conteúdos, podendo ser em sala de aula ou em laboratório de informática. E a sala de aula invertida é uma das metodologias mais fáceis para introduzir o ensino híbrido, que consiste em o aluno estudar o conteúdo previamente em casa e posteriormente será aplicado em sala o que foi estudado. Estas metodologias usam as vantagens do ensino on-line aliado aos benefícios da aula presencial.

A formação docente mediante o uso de metodologias ativas

Os processos de ensino e aprendizagem são permeados por fatores socioeconômicos, culturais e educacionais que interferem, prejudicam ou facilitam o processo educativo. Nesse contexto, a formação continuada docente e os saberes constituídos nos espaços formativos são fatores que interferem diretamente na prática docente e, conseqüentemente, no processo de ensino.

Vários autores discutem esse tema inerente à formação continuada de caráter didático. Saviani (2009) apresenta uma abordagem histórica da formação de professores no Brasil, apondo os padrões e dilemas dessa formação até os dias atuais. Imbernón (2010) discute e defende a formação continuada de professores nas escolas como uma ação coletiva e baseada em questões do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, também apondo a nova tendência desta formação.

Todas essas discussões sugerem que o professor, provavelmente, será mais qualificado se tiver recebido uma formação sólida e de qualidade, e a formação continuada ao longo de sua carreira, o que lhe permite refletir sobre sua prática docente, terá mais conhecimento para enfrentar os desafios da prática docente e, assim, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, para o desempenho, persistência e sucesso dos alunos na instituição devido ao bom aprendizado.

Um salto qualitativo ocorre quando as Tecnologias da Informação e Comunicação TICs e os métodos são integrados ao ensino, pois utilizam intencionalmente seu uso como parte importante das estratégias de aprendizagem. Assim, por exemplo, os slides são transformados em hipertexto, agregando diferentes níveis de informação, combinados com diversos objetos digitais projetados para atender a diferentes públicos e suas diferentes peculiaridades. Daí, testes rápidos em plataformas digitais para diagnosticar dificuldades, tratamento atempado, ensino e aprendizagem personalizados para desenvolver potencialidades e recuperar as dificuldades.

Segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015), para trabalhar dessa forma, os professores devem desenvolver habilidades de planejamento e seleção de tecnologias digitais com base nos objetivos instrucionais da sala de aula, desenvolver um senso de assincronia e perceber que os alunos não precisam estar no mesmo ambiente que o professor, ao mesmo tempo em que executa tarefas e desenvolve habilidades e domínio de uma variedade de recursos digitais para facilitar a superação das necessidades específicas de cada aluno. Diante desses grandes desafios para o desenvolvimento de novas habilidades e competências na docência, apresentamos a seguir alguns exemplos de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em

Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL) e a Metodologia Baseada em Problemas (PBL).

A Aprendizagem baseada em projetos- ABP, é uma abordagem de ensino ativa, colaborativa e interdisciplinar que se concentra no desenvolvimento de habilidades e competências, e é construída em torno de problemas complexos para criar produtos e executar tarefas bem planejadas. (RODRIGUES, 2017). A ABP também pode ser definida pelo uso de projetos reais e realistas que ensinam conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto da resolução colaborativa de problemas com base em problemas, tarefas ou problemas altamente motivadores e envolventes. Esses projetos refletem situações que correspondem à prática profissional ou a questões sociais. Técnicas ou soluções são o resultado de ideias compartilhadas e produção colaborativa entre os alunos.

A Aprendizagem baseada em equipes ou *team based learning* – TBL, é uma estratégia de ensino desenvolvida por Larry Michaelsen para cursos de negócios na década de 1970, voltado para turmas grandes. Busca criar oportunidades e aproveitar os benefícios do trabalho em pequenos grupos de estudo para que se formem equipes de 5 a 7 alunos que trabalharão no mesmo espaço físico (sala de aula). Está disponível para grupos de mais de 100 alunos e turmas pequenas de até 25 alunos.

Sua base teórica é o construtivismo, no qual os professores tornam-se facilitadores da aprendizagem em um ambiente sem autoritarismo, devendo evocar a igualdade de privilégios e experiências e conhecimentos prévios dos alunos na busca por uma aprendizagem significativa. Para Fernando Becker (1994, p. 88):

construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela

interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1994, p.88).

As principais características são: orientar os alunos a preparar (aprender) as atividades em sala de aula com antecedência. Os alunos não precisam de instruções específicas sobre o trabalho em grupo, pois aprenderão sobre o trabalho colaborativo no curso; a solução de problemas é uma parte importante desse processo. Além disso, privilegia-se a experiência de aprendizagem e a consciência de seus processos (metacognição); aprendizagem baseada no diálogo e interação entre os alunos, incluindo habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

E, a Aprendizagem baseada em problemas - *problem based learning* – PBL, usa questões reais como motivadores para a pesquisa. Além do desenvolvimento de competências e habilidades práticas, o reconhecimento das realidades sociais e a formação da consciência crítica, levam a tentativas direcionadas de encontrar soluções (FREZATTI, 2018).

PBL é um método usado para orientar a organização do curso. Baseia-se no estudo de problemas reais ou simulados para estimular a pesquisa autônoma para encontrar soluções por meio de projetos em grupo, técnicas modernas ou propostas de intervenção, e sob a supervisão de professores da área do conhecimento (BERBEL, 2011, 1998). Além disso, perguntas são usadas para motivar, iniciar e focar o aprendizado de conceitos em uma determinada área de conhecimento.

Resultados e discussão

Com base nos resultados dos artigos pesquisados neste trabalho, podemos observar o impacto do “novo normal” no contexto da pandemia, que mudou repentinamente a realidade de ensino e aprendizagem, alterando drasticamente o cotidiano de professores, alunos e pais. A partir de março de 2020, foi necessário fechar as instalações físicas das instituições de ensino para que o distanciamento social pudesse conter a contaminação viral.

A formação continuada de professores é há muito tempo objeto de pesquisa e discussão entre os educadores. Saviani (2009, 2011), Nóvoa (1997), Imbernón (2010), Pimenta (2021) e Araújo (2014) são alguns dos autores que têm discutido este tema nos últimos anos.

Segundo Saviani (2009), a necessidade de formação de professores vem sendo discutida há muito tempo. A primeira instituição criada para esse fim foi estabelecida na França em 1684. No século XVII, Comenius havia falado dessa necessidade. Somente após a Revolução Francesa, no século XIX, essa demanda veio na forma de uma demanda institucional com a necessidade de resolver o problema da educação de massa. Em seguida, foram criadas as escolas normais com o objetivo de formar professores.

No Brasil esse foco na formação de professores ganhou espaço após a independência em 1822, juntamente com a necessidade de educação em massa para o desenvolvimento do país. Ainda segundo Saviani (2009), os seguintes períodos caracterizaram a história da formação inicial de professores no Brasil nos últimos dois séculos.

Diante o contexto da formação continuada em serviço, percebemos de acordo com a abordagem atual em cada década, que a formação docente passa de um viés pragmático, tecnocrático, para

uma dimensão criticamente reflexiva do comportamento pedagógico, tendo o professor e sua prática como sujeito e objeto de sua própria formação, seja ela inicial no espaço acadêmico, ou contínua no espaço escolar. Segundo Imbernón (2010), “desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a formação a partir de dentro, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 29).

Segundo Araújo (2014), essa nova forma de compreender e conduzir a formação profissional requer uma formação prática, subdividida em concepções de formação coletiva e ampla, construída no espaço de atuação profissional dos professores. É importante que o professor veja a escola como um lugar onde pode crescer profissionalmente, um lugar onde não só ensina, mas onde continua a aprender. A formação pedagógica permanente proporciona esse processo de aprender e ensinar, refletindo sua prática.

Corroborando com esse pensamento Nóvoa (1997), ao analisar que a formação docente perpassa toda a trajetória de carreira, pela reflexão crítica sobre as práticas que empreendem e pela reconstrução permanente de identidades pessoais. Além disso, a formação envolve encontrar mudanças, melhorias, experimentações e inovações em novos modos de trabalho docente. Por fim, a formação passa por um processo de pesquisa diretamente relacionado à prática educativa.

Pimenta (2021), ao propor uma ressignificação da didática como base de sustentação da teoria e da prática, destaca que a teoria deve ser produzida na observação e na reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, as novas compreensões sobre a didática, fundamentadas na prática pedagógica, estão modificando profundamente os papéis do professor, do aluno e do co-

nhecimento no processo de ensino e aprendizagem. (PIMENTA, 2021). Assim, se evidenciam as possibilidades da reflexão que possibilitem a teorização dos saberes adquiridos na prática docente, o movimento prático-teórico-prático, a criação de novos hábitos pedagógicos, uma nova cultura profissional e o desenvolvimento de maior autonomia profissional por parte dos docentes.

Percebemos a importância da pesquisa na formação dos professores, haja vista que, na medida em que se desenvolve a prática da pesquisa e a reflexão acerca da ação, onde se dá a produção de saberes pedagógicos, que por sua vez, são constituídas nos momentos de formação continuada.

Considerações finais

Diante ao estudo, percebemos que o ensino e a aprendizagem desde o contexto da pandemia da COVID-19 precisam de mudanças profundas, e inovações são necessárias para enfrentar novos cenários desafiadores. Neste momento complexo, com tantas mudanças, as instituições de ensino, os governos e os espaços formativos precisam estar atentos a todas as mudanças e inovações para que não fiquem aquém do progresso da sociedade.

Os espaços de formações continuadas devem partir da complexidade da formação para a contextualização da prática formativa, mostrar uma visão e um modo de vida, sempre com foco no desenvolvimento de docentes e estudantes. Dada a possibilidade de adquirir e trocar ideias, experiências e conhecimentos, a comunicação por meio de redes tecnológicas é um importante facilitador da aprendizagem significativa. No entanto, professores e alunos devem ser orientados para aproveitar ao máximo a tecnologia, a favor da constituição de saberes para o processo ensino e aprendizagem.

Assim, quando abordagens de ensino e aprendizagem ativas, como abordagens baseadas em problemas, são introduzidas na prática docente, somadas ao arcabouço conceitual do ensino compreendido por meio das unidades curriculares, os professores tornam-se mais reflexivos, conversadores, multiprofissionais e mente aberta, com a capacidade de agir no processo de gestão e planejamento educacional em situações importantes de aprendizagem e na intervenção dos problemas exigidos pelo ambiente de aprendizagem.

Frente ao exposto, verificamos a importância da formação continuada em serviço, contextualizada à prática, para o trabalho dos professores da educação básica, onde o processo ensino e aprendizagem é repleto de obstáculos e desafios, para se chegar a formação integral do ser humano, cidadão e sujeito.

Referências

ARAÚJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Faculdade de Educação, Curitiba, IFPR-EAD. Coleção Formação Pedagógica. 1ª edição, v. VII, 2014.

ASSUNÇÃO, M. A. L. **TDICs e Mediação no Processo Educativo**. Anais XIII CITE. Recife: Fecomércio PE, 2015. Disponível em: <<https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/index.html>> Acesso em 16 agosto 2022.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo**. Disponível em: http://www.crma-riocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf Acesso em: 02 ago. 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 32, n. 1, 2011, p. 25-40.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (ed.). **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

CETIC - COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2021**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? **Clayton Christensen Institute**, p. 1-52, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREZATTI, Fábio. [et al]. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma solução para aprendizagem na área de negócios**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2018. Edição do Kindle.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora. 2020.

GEWEHR, D. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Escola e em Ambientes Não Escolares**. 2016.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MALTA, Deborah Carvalho et al. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, e2020407, set. 2020. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400025&lng=pt&nrm=i-so>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MATTAR, J.; RAMOS, D.K.; **Active methodologies and digital technologies: in defense of a de-centered pedagogy**. International Journal of Innovation Education and Research, v. 7, p. 1-12, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAN. M.J. **A contribuição das Tecnologias para Educação Inovadora**, Contrapontos - volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e Jose Antônio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **Didática crítica: movimento de resistência ao neotecnicismo neoliberal**. Universidade Federal de Goiás.

10/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MtCwExZQO8Q&t=5105s>. Acesso em: 10 de mai. de 2021.

PEREIRA, T. L.; LOVO, I. C. **Um Breve Panorama da Utilização das TDICs pelas Escolas Rurais**. Educação em Debate, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

RODRIGUES, Sandra. **Metodologias ativas**: o que é a aprendizagem baseada em projetos. Disponível em: < <http://www.hoper.com.br/single-post/2015/06/22/METODOLOGIASATIVAS-O-QUE-%C3%89-APRENDIZAGEM-BASEADA-EM-PROJETO>> Acesso em: 15 jul. 2022

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, p. 143-155, 2009.

UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 14 jul. 2022.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. DE; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino Active methodologies: from conceptions to practices in. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DO DUA

Fabiola Silva Matos

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia (FABRAS)
Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (UVA)
Especialista em Educação Inclusiva (FA7)
E-mail: fabiolamatos1910@gmail.com

Janaína Guedes da Silva

Graduada em Pedagogia e Licenciatura Específica em Língua Portuguesa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
E-mail: jbl123guedes@gmail.com

Murilo Breno Paiva Cordeiro

Especialista no Ensino da Matemática
Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: cmurilo463@gmail.com

Michella Rita Santos Fonseca

Orientadora: Mestre em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB - CE)
E-mail: michellafonseca@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo é predominantemente de cunho qualitativo, de caráter exploratório e descritivo. A finalidade desta pesquisa foi de compreender e analisar os seguintes questionamentos: O que se entende por planejamento compartilhado na perspectiva da educação inclusiva? O Desenho Universal para Aprendizagem apresenta aplicabilidade em sua prática pedagógica quanto ao professor do AEE? Como o planejamento colaborativo e as atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do Desenho

Universal para a Aprendizagem contribuem para a inclusão dos alunos com deficiência? Participaram deste estudo cerca de vinte professores que estão inseridos nas formações continuadas para professores do AEE do Município de Caucaia. Todos os participantes preencheram o termo livre e esclarecido e ficou acordado que os nomes utilizados seriam fictícios para manter sigilo dos mesmos na unidade escolar. A partir dos dados coletados podemos fazer uma reflexão: o maior desafio desta abordagem é o planejamento do ensino para a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, exigindo-se cada vez mais a preparação dos professores do ensino comum e os professores do AEE para que haja a reflexão do cotidiano escolar, a possibilidade de troca de experiências e construção coletiva de novos saberes pedagógicos. Faz-se necessário ter uma escuta ativa com os docentes, buscar mudanças na práxis na perspectiva do DUA e da Educação Inclusiva, inserindo novas leituras e a troca de saberes docentes, gerando assim um fortalecimento das ações dentro das unidades escolares com uma proposta de ensino para todos.

Palavras-chave: Inclusão. Dua. Formação continuada. Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

Na atualidade são muitas as discussões e reflexões sobre o currículo e práticas pedagógicas inclusivas, nesta perspectiva temos observado que alguns estudos recentemente a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a flexibilização do currículo e a participação de todos.

Para que a inclusão aconteça efetivamente faz-se necessário alterar o direcionamento do currículo e das metodologias e estabelecer apoio efetivo dos docentes, aos estudantes e a comunidade escolar, circunstâncias importantes para que as escolas respondam ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Lustosa (2002, p.18) afirma que “essa é a nova realidade que se projeta na sociedade, justificada pelo preceito democrático de justiça e igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos”. Desta forma conceitos antes usados, são questionados e há o surgimento de novos espaços, onde há o respeito às diversidades, as diferenças e as pluralidades humanas. Nós não podemos construir currículos e programas educacionais que somente privilegiam apenas uma parcela da sociedade, seja em termos econômicos ou em termos de habilidades físicas e cognitivas, mas sim, de criar metodologias vivas de implementação de currículos e programas que proporcionem uma educação de qualidade para todos.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na perspectiva da inclusão, quanto abordagem educacional visa fornecer um referencial para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, na busca de um aprendizado sem barreiras. (CAST UDL BOOK BUILDER, 2013).

Os princípios em que se baseiam o DUA são: i) o reconhecimento de informações a serem apreendidas (princípio da representação); ii) as estratégias para operar no processamento da informação (princípio da ação e expressão); e iii) a motivação do aluno (princípio do engajamento). (ALVES, RIBEIRO E SIMÕES, 2013)

O maior desafio desta abordagem é o planejamento do ensino para a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, por meio do uso de estratégias e materiais diversificados, que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizado variados, pois muitas vezes a princípio o professor tende a adotar adaptações, acomodações ou flexibilizações que visem às necessidades específicas do aluno com deficiência, realizando assim uma “falsa inclusão”.

Nesta perspectiva exige-se cada vez mais a preparação dos professores do ensino comum e os professores especialistas para que haja a reflexão do cotidiano escolar, a possibilidade de troca de experiências e construção coletiva de novos saberes pedagógicos.

De acordo com Lopes (1997, p. 574), é indispensável uma “formação de professores que reflita sobre sua própria prática, bem como para a utilização da reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação” (p. 574).

A formação continuada em serviço para os professores do Atendimento Educacional Especializado no município de Caucaia optou-se por elaborar um programa de formação docente na perspectiva colaborativa. Percebeu-se que através dos grupos de colaboração há o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, os professores constroem e reconstróem juntos conhecimentos acerca do ensino além de desenvolverem a autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas.

Capellini, (2004); Rabelo, (2012); Vilaronga, (2014) convergem opiniões que faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas com foco, concomitantemente, na produção de conhecimento na formação de professores e de profissionais na perspectiva da colaboração no intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e do ensino ao público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste sentido foi escolhido um modelo de formação que tratasse das práticas pedagógicas inclusivas realizadas na escola, onde houvesse a reflexão sobre elas e da construção de novos saberes, a perspectiva da pesquisa e da formação colaborativa, fundamentada no conceito e princípios do DUA, onde considera-se que, se o professor do AEE em parceria com professores da sala comum possam juntos planejar, implementar e avaliar suas práticas pedagógicas pautadas nos princípios do DUA, promovendo a participação e o aprendizado de todos em sua sala.

Com isso tendo em vista os desafios da inclusão escolar e o referencial do DUA foi realizada uma investigação com o objetivo de desenvolver, implementar e avaliar o programa de formação continuada em serviço para os professores do AEE no município de Caucaia, onde o objetivo principal é gradualmente, levar os participantes a aplicarem esse conhecimento no planejamento de uma aula real.

Metodologia

O presente artigo é predominantemente de cunho qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, onde a pesquisa permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado. Além disso, é um estudo de caso, que produz questionamentos e possibilidades, promovendo o raciocínio crítico e argumentativo. O estudo de caso é um tipo de estudo descritivo básico, cujos relatos são cuidadosos e detalhados.

A pesquisa compreendeu a análise em diversos materiais já elaborados, como livros, periódicos, artigos científicos e outras fontes destinadas à coleta de informações, as quais forneceram embasamento teórico para a construção da revisão biblio-

gráfica. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas acerca da implementação do DUA pelos professores do Atendimento Educacional Especializado que estão em processo de formação continuada em serviço no ano de 2022.

O universo da população desta pesquisa foi constituído por 20 professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) do município de Caucaia.

Todos os participantes preencheram o termo livre e esclarecido e ficou acordado que os nomes utilizados seriam fictícios para manter sigilo dos mesmos na unidade escolar.

A finalidade desta pesquisa é compreender e analisar os seguintes questionamentos: O que se entende por planejamento compartilhado na perspectiva da educação inclusiva? O Desenho Universal para Aprendizagem apresenta aplicabilidade em sua prática pedagógica quanto ao professor do AEE? Como o planejamento colaborativo e as atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para a inclusão dos alunos com deficiência?

A Inclusão de alunos com deficiência na perspectiva do DUA: Ampliando os conceitos e Novas Concepções.

Correia (2003) indica que a inclusão corresponde à inserção do aluno com deficiência na sala regular, devendo sempre que possível, receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Tal como é descrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, por outro lado, apresenta-se como possibilidade de tornar acessível o currículo geral a todos os estudantes, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e cultural dos sujeitos. (RIBEIRO, LUSTOSA, 2019).

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma perspectiva educacional que se inspirou em princípios ligados a outras áreas, como arquitetura e engenharia, e envolve a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. (MARIN, BRAUN, 2020, p. 13-14)

O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do DUA, não envolve apenas os professores do AEE e professores da sala comum, mas todos aqueles que fazem parte deste processo, ou seja, todos os sujeitos que de alguma forma possam contribuir com os seus conhecimentos.

O desafio a ser vencido é garantir a aprendizagem de todos, com uma dinâmica própria. A função do professor, é uma prática árdua, diária e desafiadora, pois exige do profissional conhecimentos diversificados sobre quais estratégias devem ser utilizadas e mais informações sobre o seu aluno e suas reais necessidades (GONÇALVES, 2006).

O DUA é uma abordagem, dentre outras, que subsidia a formação e o trabalho docente de forma a eliminar as barreiras na aprendizagem. “[...] Por considerar que cada indivíduo é único e, portanto, possui interesses, formas de expressão, estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem, o DUA poderá poten-

cializar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola comum”. (RIBEIRO, LUSTOSA, 2019, p. 278)

Nesta linha valorizamos a diversidade dos alunos, de seus conhecimentos, de suas características, de suas evoluções e com isso construímos a tão sonhada inclusão de todos, não apenas os alunos com deficiência. A prática colaborativa juntamente com implementação do DUA vem para demonstrar que podemos ensinar uns aos outros, reconhecendo em nossos alunos suas habilidades e dificuldades, e ensinando-os a compartilhar suas aptidões com os demais, ajudando até mesmo nas dificuldades e na mediação de conhecimentos entre os alunos.

Segundo Nunes & Madureira, (2015) o desenvolvimento do DUA nas unidades escolares implica em práticas que permitam diversas maneiras de envolvimento, de representação e de expressão. Em síntese, são adotadas múltiplas formas de apresentação e representação dos conteúdos, além de múltiplas formas de engajamento por parte dos educandos matriculados no ensino regular.

Resultados e discussão

A formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da abordagem do DUA faz-se necessário à medida que a própria natureza do saber e do fazer humanos são práticas transformadoras constantes.

Durante esse estudo através do processo de reflexão, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação de professores do AEE constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. Percebemos que ainda há muitas dúvidas e incertezas, talvez algumas possam ser esclarecidas ao longo desta investigação.

Os resultados foram organizados na forma de relatos, de modo a sintetizar as informações coletadas através do questionário disponibilizado.

Tópico I – Percepções dos professores sobre o planejamento compartilhado na perspectiva da educação inclusiva.

“[...] consiste na união dos professores de sala regular e o professor do AEE, para que ambos busquem estratégias de incluir o aluno com deficiência não somente no ambiente escolar, mas que este possa ter acesso ao currículo. Entretanto é fundamental que os professores busquem estratégias em que as aulas possam contemplar a todos indistintamente”. (M.A. Professora de AEE).

“Um planejamento em conjunto com o professor da sala comum e do AEE, na elaboração de estratégias que venham contemplar a todos os alunos da educação especial em prol do seu desenvolvimento na escola e na vida independente”. (J.M. Professora de AEE).

“[...] é aquele que se amplia e se fortalece com a colaboração de cada educadora e educador na construção de uma comunidade escolar onde ninguém é deixado para trás”. (M.C. Professora do AEE).

“Um planejamento compartilhado significa muito, principalmente quando se fala em educação inclusiva, pois nos dá a oportunidade de compartilhar com o próximo os nossos conhecimentos e aprendermos cada vez mais uns com os outros. Nós da educação especial estamos cada dia a aprender com o próximo, pois juntos buscamos sempre o melhor para os nossos alunos, para que os mesmos tenham maior aprendizado”. (F.J. Professora do AEE)

Diante do aqui exposto neste tópico, percebemos que as mudanças já começaram a ocorrer nas unidades escolares, umas

das principais foi à aproximação entre os professores da sala comum e dos professores do AEE através do trabalho coletivo, a atualização das temáticas das aulas ministradas e uma reflexão sobre a prática docente.

Tópico II – Aplicabilidade do Desenho Universal para Aprendizagem pelo professor do AEE.

“Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa. Onde, nós profissionais do AEE teremos mais aceitação social, não só na escola mas também com todos”. (C.M. Professora de AEE).

“Minimizando barreiras, tornando currículo acessível que contemple a todos os alunos, utilizando diversos meios para executar os conteúdos”. (R.M. Professora de AEE).

“[...] buscamos abordar estratégias em que o aluno do AEE se sinta capaz de realizar tal atividade. Se lançamos uma atividade sempre pensamos que essa possa ser realizada por todos os alunos. Mas em determinadas especificidades esse formato não se aplica”. (M.A. Professora de AEE)

A grande maioria dos professores participantes do estudo traz a discussão que o DUA auxilia na eliminação de barreiras em relação aos conteúdos, as metodologias da escola, e as estratégias de ensino. A prática colaborativa deve ser encarada como uma filosofia de trabalho com conhecimentos e experiências diferenciadas.

Tópico III – Contribuições para a inclusão utilizando o planejamento colaborativo e as atividades pedagógicas subsidiadas no DUA.

[...] materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busquem ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a construção do conhecimento. (C.M. Professora de AEE).

Eu penso que o desenho universal em sua estrutura tem como mote o desejo do aluno, suas escolhas. O que se vê em países de primeiro mundo são escolas com uma estrutura de múltiplas escolhas de aprendizagem em que os alunos escolhem o que desejam aprender, por suas aptidões e habilidades. Mas acredito sim, mesmo sem toda essa estrutura, podemos planejar aulas que contemplem uma grande parte dos alunos, mas que talvez não atinja a todos, devido as diversas especificidades e algumas deficiências (exemplo: Deficiência múltiplas). Pode ser um começo de uma nova jornada, mas que requer um desejo de fazer de todas as partes envolvidas. Mas podemos sim, utilizar principalmente a tecnologia para incluir nossos alunos com deficiência ou não. (M.A. Professora de AEE).

Nesta perspectiva algumas mudanças fazem-se necessárias para melhoria do ensino, entre as que podemos destacar é a mudança das práticas pedagógicas, técnicas e o uso da flexibilização do currículo, a introdução de novas tecnologias no ensino e uma melhor preparação dos professores para eliminar as dificuldades e barreiras atitudinais e estruturais.

Considerações finais

Diante das considerações deste estudo, podemos elencar que o principal anseio dos profissionais da área educacional que

estão inseridos no Atendimento Educacional Especializado é a necessidade de se repensar o ensino e a prática docente. Levando em consideração a devida importância da preparação para a docência, a inovação de práticas pedagógicas, assim como flexibilização do currículo, no intuito de atender as expectativas de professores, alunos e da própria sociedade, perante as necessidades atuais dos saberes crítico, reflexivo e ético.

Compreendemos que, no caminho da formação continuada do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da aprendizagem dos alunos com e sem deficiência faz-se necessário o auxílio de muitas mãos. Ter uma escuta ativa com os docentes, buscar mudanças na práxis na perspectiva do DUA e da Educação Inclusiva, inserindo novas leituras e a troca de saberes docentes, geram um fortalecimento das ações dentro das unidades escolares com uma proposta de ensino para todos.

A formação continuada em serviço subsidia a prática docente, mas não dá conta da complexidade dos sujeitos e do processo, mesmo observando que o contexto é desafiador acerca da inclusão efetiva dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, durante os encontros formativos os professores expuseram suas dificuldades na implementação do DUA, as dificuldades de planejamento junto aos professores da sala regular, principalmente com os docentes dos anos finais.

A proposta do Desenho Universal para Aprendizagem apresenta aos docentes múltiplas formas de apresentação e representação dos conteúdos, contribuindo para que os mesmos tenham sensibilidade à diversidade existente em sala de aula.

Neste contexto observa-se nesta pesquisa que formação continuada para professores do AEE na perspectiva do DUA necessita ser vista como mote essencial para promover o processo de inclusão, pois assim os profissionais da educação podem vis-

lumbrar inúmeras possibilidades diferenciadas de atuação, além de promover a prática colaborativa entre os professores do AEE e da sala regular.

Podemos concluir com este estudo que a formação docente requer um caminho longo e complexo, principalmente no sentido de fazer o docente compreender que a aprendizagem deve ser garantida à todos, independentemente de suas condições específicas, seja elas oriundas ou não de uma deficiência.

Referências

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. **Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos**. *Indagatio Didactica*, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

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

CAST UDL BOOK BUILDER. Book Builder, 2013. Homepage. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em: 16 mar. 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. (2012). **Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais**. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 44, p. 367-382

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GONÇALVES, A.K.S. 2006. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 136 p.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Pluralismo cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito?** Espaço, Rio de Janeiro, n. 8, p. 31-37, 1997.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão?** Revista Exitus, Santa-rém/PA, v. 10, p. 1-27, jan. 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/issue/view/35> Acesso em: 22 de jun. 2022.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas**, Portugal, v. 5, n. 2, p. 126 – 143, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf> Acesso em: 09 de abr. 2019

PLETSCH, M.; SOUZA, F.; ORLEANS, L. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, América do Norte, 1416 07 2017.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Tese (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca Geny. **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: resultados de pesquisas**. In: SAMPAIO, et al (Orgs). Lugares de pesquisa, memória e internacionalização em dez anos de AINPGP/FIPED. Pau dos Ferros: AINPGP, UERN, CAMEAM, 2019. [p. 270-279]

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE E DA AÇÃO CLIMÁTICA EM GUINÉ-BISSAU/ÁFRICA

Domingos Malú Quadé

Doutorando em Alterações Climáticas e Políticas do Desenvolvimento Sustentável - Universidade de Lisboa.

E-mail: domingomaluquade123@gmail.com

Elcimar Simão Martins

Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

João Guerra

Docente da Universidade de Lisboa - ULisboa, Instituto de Ciências Sociais-ICS

E-mail: joao.guerra@edu.ulisboa.pt

RESUMO

O trabalho visa discutir a educação ambiental, a promoção da sustentabilidade e a ação climática em escolas de formação de professores da Guiné-Bissau. A crescente degradação ambiental ganhou destaque no âmbito global e constitui hoje uma preocupação internacional crescente que impõe a busca de soluções para múltiplos problemas, entre eles, se destacam os que decorrem das alterações climáticas. Esta preocupação aumenta tanto mais quanto mais nefastas são as suas consequências (escassez de recursos, desequilíbrios ecossistêmicos, desregulação de habitats) e mais extremos são os eventos climáticos que põem em causa a segurança das populações (tempestades, secas, cheias). Neste panorama, através de um projeto de pesquisa transversal de investigação-ação, com recurso a metodologias qualitativas e quantitativas, e tendo como foco um conjunto de escolas de formação de professores da Guiné-Bissau, buscou-se compreender os limites e as possibilidades da educação ambiental na promoção da sustentabilidade e da ação climática em contexto formativo de professores de Ciências e Geografia em Guiné-Bissau. **Palavras-chave:** Educação Ambiental em África. Formação de professores. Ação climática e Sustentabilidade.

Introdução

Nos últimos anos, a degradação ambiental alcançou um destaque global, constituindo uma preocupação internacional crescente, que impõe uma ação que se quer consertada na busca de soluções para múltiplos problemas, nomeadamente os que decorrem das alterações climáticas. Esta preocupação cresce tanto mais, quanto mais nefastas são as suas consequências (e.g., escassez de recursos, desequilíbrios ecossistêmicos, desregulação de habitats) e mais extremos são os eventos climáticos (e.g., tempestades, secas, cheias) que põem em causa a segurança das populações.

Uns e outros causam já disrupções económicas e sociais que se agudizam, sobretudo, nos contextos geográficos mais social e economicamente vulneráveis, como é o caso de Guiné-Bissau (UNDP, 2020). Neste panorama, através de um projeto de pesquisa transversal de investigação-ação, com recurso a metodologias qualitativas e quantitativas, e tendo como pano de fundo um conjunto de escolas de formação de professores da Guiné-Bissau, buscou-se compreender os limites e as possibilidades da educação ambiental na promoção da sustentabilidade e da ação climática em contexto formativo de professores de Ciências e Geografia na Guiné-Bissau.

Para isso, buscou-se fomentar a discussão entre formandos e formadores, comunidade escolar e comunidade envolvente e trabalhar na promoção da sustentabilidade e na ação climática no ambiente escolar, bem como compreender o papel da educação Ambiental (EA) na minimização dos impactos ambientais na vida social (SILVA, 2019), e também da vida social no ambiente. Neste sentido, a promoção da ação climática através da EA é

um fator determinante, urgente e fundamental para despertar a consciência cidadã sobre os efeitos dos estilos de vida atuais.

O conhecimento assim refletido dos problemas ambientais vai ajudar formandos e formadores, professores e futuros professores a entender as consequências da sua própria ação, em conjunto com a promoção de ideias que fomentem a mudança social, reduzam os impactos das alterações climáticas e garantam o crescimento da capacidade de adaptação.

Em contexto de formação de professores, o trabalho busca a promoção de ações de sensibilização para a mudança de comportamentos, com recurso a visitas aos locais de maior poluição e a avaliação *in loco* da subida do nível das águas do mar, de salinização de espaços agrícolas das zonas costeiras, da erosão costeira (SILVA, 2019).

Discutir a promoção da sustentabilidade e da ação climática nas escolas de formação dos professores, com formadores e formandos (professores e futuros professores) parece-nos tão mais pertinente quanto será por seu intermédio que a mudança pode ser despoletada. Ou seja, os professores podem revelar-se instrumentos valiosos na promoção da mudança social desejada, em mentores na divulgação de práticas sustentáveis e na formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e autónomos. Afinal, as causas da mudança ambiental que hoje em dia poucos negam ligam-se, de forma estreita e sem grande margem para dúvida, a ações antrópicas (GUERRA; SCHMIDT, 2016). Ações que, por isso, precisam ser identificadas, discutidas e melhoradas. O que implica aprender a mudar, ou seja a colocar as práticas sociais em transição.

Em 2012, ainda na fase de fecho e reflexão sobre os resultados dos Objetivos do Milénio, a comunidade internacional repensou a ação global para o desenvolvimento, implementando

diferentes iniciativas para travar a degradação ambiental, as alterações climáticas e os seus efeitos socioeconómicos que se agudizaram, através dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ANDERSON, 2012). Confirmando a centralidade da educação para a mudança que todos defendem – ainda que pouco para ela contribuam de forma clara (GUERRA; SCHMIDT, 2016) – a Agenda 2030, aprovada em 2015, incluiu – para além de outros dezesseis objetivos que abrangem desde a proteção ambiental, até à promoção da prosperidade económica – um ODS propositadamente criado para promover uma educação que garantisse o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (GUERRA; SCHMIDT; LOURENÇO, 2019).

É reconhecido, portanto, que o sucesso deste tipo de iniciativa que procura desenvolver uma cultura de cuidado e responsabilidade, passa pela educação, nomeadamente pela EA. Propomo-nos, por isso, centrar a nossa análise: i) na delimitação do lugar da educação ambiental e para a sustentabilidade na formação dos professores; ii) na caracterização de práticas educativas sobre ambiente, alterações climáticas e sustentabilidade; iii) na determinação de impactos e desafios das alterações climáticas em contextos de vulnerabilidade social; iv) na análise do processo de transmissão de conhecimentos na escola e nas comunidades envolventes; v) na avaliação de mudanças induzidas no quotidiano das escolas e das comunidades envolventes.

Encimada pelas Alterações Climáticas, a degradação ambiental ameaça desfazer e até mesmo reverter o progresso, que ainda que reduzido foi importante, dos objetivos de desenvolvimento do milênio, representando – no contexto da África Ocidental, onde a Guiné-Bissau se insere – um dos desafios mais sérios que se acentua pela incapacidade de adaptação das popu-

lações às mudanças ambientais e climáticas esperadas (ANDERSON, 2012). Neste panorama, para enfrentar os desafios a que não pode fugir, Guiné-Bissau precisa correr na mesma direção que outros países e, para isso, a educação ambiental nas escolas públicas e privadas e a formação dos professores, produzindo ensinamentos e promovendo mudanças nas práticas quotidianas, pode revelar-se a melhor das ferramentas com ações efetivas de promoção de resiliência e combate e adaptação às mudanças climáticas (QUADÉ, 2021).

Daí o papel que pode estar reservado à EA. Na Guiné-Bissau, como em qualquer outro país, os esforços de conservação e proteção do meio ambiente dificilmente avançará sem que a sociedade ganhe, através da ação educativa, consciência crítica e reflexiva sobre as mudanças globais (QUADÉ, 2021).

O desafio é, portanto, grandioso quando se constata a quase ausência desta atividade no país, enquanto noutros contextos geográficos, como resposta à crise ambiental contemporânea, a educação ambiental se impôs nos currículos escolares (desde a educação básica até o ensino superior) a partir dos anos setenta e oitenta do século passado. Isto apesar de simultaneamente se constatar que, mesmo na Guiné-Bissau, disciplinas como as de Ciências e Geografia (onde estão os nossos grupos-alvo) terem funcionado, ao longo da história, como um componente formativo de temáticas da educação ambiental, visando a compreensão ampla das interrelações estabelecidas entre a sociedade e a natureza (KRASILCHICK, 2004; QUADÉ, 2021).

Nas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau, a EA mantém-se opcional e a funcionar de forma tradicional, pouco reflexiva e mecânica. Com recurso a professores contratados de outras áreas, largamente desmotivados, tal como se constatou na pesquisa realizada em 2021, aquando da elaboração da dis-

sertação do mestrado (QUADÉ, 2021). A ideia de uma educação ambiental que ultrapasse uma abordagem teórica sem atividades de reflexão e ação prática capaz de promover o sentido crítico e o delinear de um caminho mais propenso à sustentabilidade é, portanto, praticamente inexistente no país e é isso que importaria mudar. Seria importante uma articulação intensa entre a formação inicial e a formação contínua, tomando a escola e a prática pedagógica como elementos-chave centrais de reflexão e discussão (MARTINS, 2014). A necessidade da formação continuada é tão mais importante para o trabalho do professor, quanta a necessidade de renovação das práticas de ensino e os incentivos a disponibilizar aos alunos para adquirirem saberes, capacidades e atitudes em prol do reequilíbrio que se pretende garantir entre humanidade e meio ambiente (FREITAS; MARIN, 2015).

As nossas ideias da reflexão sobre as dinâmicas de diferentes atividades práticas para ação climática no ensino da educação ambiental decorrem da proposta de Schön (1992). O autor afirma a necessidade de articulação entre os espaços de formação e de trabalho do docente, considerando a formação inicial ou contínua, compreendendo o contexto em que está situado, realizando uma prática crítica e refletida, ciente da urgência de uma reflexão sobre os percalços que inevitavelmente emergem no processo de formação dos professores, bem como dos desafios impostos pela alterações climáticas e pela sustentabilidade na Guiné-Bissau.

Na formação dos professores de ciências e geografia (enquanto áreas privilegiadas de ação educativa na área da EA), estes percalços nos remetem para caminhos difíceis de conciliação de prioridades, decorrendo de déficits formativos, assim como de déficits de recursos, sejam eles humanos, técnicos, de financiamento, ou mesmo de curriculum, como, aliás, já foi referido. Através dessa perspectiva, pretendemos relacionar o processo

formativo docente com a concepção de Educação Ambiental (incluindo a sustentabilidade e a ação climática) trazida por Sauvé (1996). Para a pesquisadora, a EA representa uma dimensão global complexa da própria educação, constituindo não apenas um conjunto de processos, mas um forte instrumento de transformação social que permite às pessoas um resgate da função política que favorece uma cidadania responsável e crítica, bem como a construção de sociedade sustentável.

A opção de trabalhar com professores de Ciências e Geografia, a partir da temática da educação ambiental, resulta, portanto, da ligação estreita às questões ambientais que, informal e formalmente se construiu ao longo do tempo, estendendo-se, mais recentemente, à promoção da ação climática, da sustentabilidade e da agenda 2030 no continente africano, em particular na Guiné Bissau. Para o efeito, o nosso estudo assenta em quatro categorias centrais, quais sejam: i) Alterações climáticas; ii) Ambiente e sustentabilidade; iii) educação ambiental na escola; iv) Formação dos professores. A partir do levantamento de informações sobre o contexto a ser investigado, considerando estudos produzidos, dados sociodemográficos, informações investigação sobre as instituições envolvidas para refletir sobre práticas da Educação Ambiental, promoção da sustentabilidade e da ação climática na construção de conhecimento e na formação docente, pretendemos desenvolver diferentes estratégias de aproximação à realidade para o desenvolvimento da investigação.

Breve percurso de questões ambientais na Guiné-Bissau

O descompasso do modo de vida social moderno está avançando cada vez mais rápido devido ao surgimento de novas relações e atitudes com o meio ambiente decorrentes de uma ca-

pacidade tecnológica que intervém na natureza e os limites que antes se verificavam. Cultivou-se, assim, um modelo de desenvolvimento que vem esgotando os recursos naturais do planeta, mesmo em contextos geográficos onde o consumo ainda é relativamente reduzido, como é o caso da Guiné-Bissau, ou, pelo menos, de grande parte da sua população. É neste panorama que a EA emerge como um espaço de construção de ideias e ações que visam buscar a mudança de atitudes, comportamentos e valores ético-sociais. Assentes nas evidências irrefutáveis de degradação ambiental e das consequências gravosas (em termos ambientais e sociais) das alterações climáticas, surgem novas opiniões e conhecimentos que induzem a transição para práticas de sustentabilidade também no espaço escolar, despertando mudanças individuais, mas com consequências sociais, entre estudantes, professores e restantes elementos da comunidade escolar.

Que percurso tem vindo, então, a fazer a Guiné-Bissau neste panorama que ninguém deixa de fora das ameaças da crise ecológica? Em termos globais, foi a partir da década de 60, na segunda metade do século XX, que se iniciaram as preocupações mundiais com questões ambientais. Os trabalhos de Goldsmith (1972) e Schumacher (1973) contribuíram para a chamada de atenção sobre a crescente e já então preocupante degradação das condições ambientais e do perigo que representava para a humanidade. No ano de 1972 um relatório promovido pelo Clube de Roma reforçava esta ideia com dados que posteriormente se vieram a verificar sobre os limites do crescimento (UNESCO, 2005). Neste período, no entanto, a Guiné-Bissau encontrava-se em plena luta pela libertação nacional (INDJAI, 2015) com preocupações que, por isso, deixavam de fora as questões ambientais.

Com efeito, se em 1961, o Partido Africano da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) iniciou a luta pela libertação e, em 1972,

controlava já dois terços do território do país, o esforço de guerra era de tal modo avassalador que pouco espaço restava para outras preocupações, mesmo que as discussões mundiais sobre meio ambiente começassem a fervilhar. O mesmo acontecia, aliás, no país colonizador (SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2005). Na época da Guerra, até meados dos anos 1970, o país não discutia os problemas ambientais nem nas zonas ocupadas pelos colonizadores, nem nas zonas libertadas pela guerrilha (REGALLA, 2010).

Em 1977, a UNESCO convocou a primeira conferência internacional sobre educação ambiental realizada em Tbilisi, na Geórgia, antiga URSS, com intuito de promover uma educação capaz de contribuir para a resolução dos problemas ambientais, bem como em delinear estratégias para sua implantação no âmbito dos diferentes países (UNESCO, 2005). Nesta época, embora, em 1963, tenham sido criadas as primeiras escolas informais para as zonas libertadas com intuito de sustentar a escolarização dos guerrilheiros (INDJAI, 2015), a Guiné-Bissau estava ainda longe de um sistema educativo satisfatório, nem sequer ambiental, que permitisse alguma atividade na área da EA. Foi, aliás, com a presidência de João Bernardo Vieira, em 1992, que o Setor Ambiental começou a ganhar uma estrutura organizacional suficiente para constituir o Conselho Nacional do Ambiente, na altura sob dependência do Presidente da República.

Em 1994, o executivo assumiu, pela primeira vez, a institucionalização de um departamento encarregado da prossecução da política ambiental, desta feita sob a tutela do ministério e da secretaria de Estado do turismo, englobando a Direção-Geral de Turismo, Ambiente e Artesanato. Um ano depois, em 1995, a Assembleia Nacional Popular – ANP – procedeu à ratificação da Convenção das Nações Unidas para Luta contra a Desertifi-

cação-CCD, criando seguidamente uma comissão especializada para o Ambiente, Recursos Naturais, Energia e Agricultura (REGALLA, 2010).

No ano de 1997 foi criado o Ministério do Desenvolvimento Rural, dos Recursos Naturais e do Ambiente e a Direção-Geral do Ambiente. Dois anos depois, em 1999, houve uma reestruturação, onde o setor do ambiente passou a ligar-se à Secretaria de Estado de Energias, dos Recursos Naturais e do Ambiente, sob tutela do Ministério.

Em 2004, o Instituto da Biodiversidade e das Áreas Protegidas-IBAP, foi criado e colocado sob tutela do Ministério da Agricultura e do Desenvolvimento Rural, a nível da Direção Geral do Ambiente, onde foi criado também um departamento de luta contra a seca e a desertificação.

Com os sucessivos governos que se multiplicaram devido aos contínuos golpes de Estados, as instituições ambientais (Ministério de Ambiente, Secretarias e Institutos sofreram várias mudanças nas suas composições. Apesar disso, é notório que a partir de 1994 o país se engajou na temática das questões ambientais. A área ambiental passou a ser o objeto de atenção e de parcerias com organizações não governamentais, surgindo, simultaneamente, muitas entidades estatais ligadas ao meio ambiente, como o Gabinete da Planificação Costeira; a Célula de Estudos Ambientais e Tecnologia Apropriada – INEP; o Sistema de Informação Geográfica; o Instituto Nacional de Investigação Tecnológica Aplicada; o Centro de Investigação de Pesquisa Aplicada e o Instituto Nacional de Pesquisa Agrária. Estas instituições estão associadas a vários programas de que se destaca o Programa de Educação e Comunicação “Ambiente Palmeirinha” (MECT/UICN) que trabalha a educação e a sensibilização da educação ambiental nas comunidades das zonas protegidas,

bem como na planificação costeira. Projetos como o do Centro Legislativo Ambiental (MRNE/EU/UICN) atuam na formulação de políticas de utilização racional do patrimônio florestal, na conservação e utilização racional dos ecossistemas frágeis e no projeto Rio Grande de Buba (INDJAI, 2015).

Apesar de Guiné-Bissau exibir ainda bastante atraso na criação de instituições responsáveis pelas questões ambientais, sobretudo, se comparada com outros países que já iniciaram na década de setenta, esse movimento de preocupação com os problemas ambientais é hoje caracterizado por lutas e tomada de consciência por parte de organizações governamentais e não governamentais e sociedade civil que se dedicam às tarefas de educação, conservação e proteção.

Com efeito, na Guiné-Bissau muitas organizações da sociedade civil vêm surgindo e trabalhado sobre as questões ambientais, como, por exemplo, a Ação para o Desenvolvimento (AD), a Tiniguena, Nantynian, ou a RADI, além de muitas organizações juvenis que atuam na sensibilização das comunidades. O que importa notar é que essas práticas de sensibilização não existem (ou são demasiado frágeis) nas escolas. Desde 1994, muitos governos se dedicaram à criação de Ministérios, Secretarias e Institutos oficiais na procura de soluções e trabalhos ambientais, mas invariavelmente se esqueceram de criar um currículo escolar abrangente que incluísse desde o ensino básico até o universitário e que incluísse as questões ambientais como tema fulcral nas escolas.

Em suma, e apesar de alguns avanços residuais, Guiné-Bissau, para além da demora por conta da luta de libertação nacional que seria compreensível, atrasou-se na criação de políticas ambientais. Durante os primeiros anos de sua independência, a existência de partido único e o seu controlo do poder político,

fez com que o país não tenha tido uma política formal no domínio ambiental, seja pelo atraso na criação de uma estrutura para discutir questões ambientais do país, seja pela demora na criação de Ministérios e Secretarias do Estado do Meio Ambiente (EN-CHM, 2015). As primeiras instituições só foram criadas em 1994 e isso demonstra que houve um atraso de, pelo menos, dois anos depois da participação do país na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em 1992, no Rio de Janeiro (A Cimeira da Terra, ou o Rio 92, como ficou conhecida). Desse modo, o governo vem levando em conta a dimensão do Desenvolvimento Rural e Ambiental a partir de 1994.

Assim, muito tardiamente o setor ambiental começou a ser discutido nos planos governamentais do país, com as recomendações da Agenda 21, desde a Cimeira da Terra, a ser promovido de forma muito ténue um desenvolvimento pouco sustentável e pouco duradouro. Este desenvolvimento permitiu, apesar de tudo, que se pensasse na criação de políticas governamentais e não governamentais para debater e discutir problemáticas ambientais (REGALLA, 2010).

Considerações finais

Devido a sua relevância social, a educação ambiental (para a ação climática e para a sustentabilidade) exige um trabalho integrado entre as várias áreas do currículo escolar e o contexto social, cujas raízes históricas e económicas não são inócuas e impõem à escola uma conjuntura difícil de ultrapassar.

Parte-se do pressuposto de que se faz necessário preparar os futuros professores/as para uma abordagem apropriada dos problemas ambientais e da necessidade de promover a susten-

tabilidade e a ação climática no quotidiano das escolas, com as intervenções nas comunidades.

Assim sendo, precisa estar presente no cotidiano escolar, no trabalho da sala de aula, o que torna clara a necessidade de se desenvolverem novas práticas que, simultaneamente, permitam definir um novo modo de pensar o ambiente escolar com práticas educativas, elas próprias sustentáveis.

Referências

ANDERSON, Allison, 2012. **Educação em mudança Climática para Mitigação e Adaptação**. www.sagepublications.com. Vol. 6 (2) 191 296 10 1177/ 0973408212475199. 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FREITAS, Natalia Teixeira Ananias; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Educação Ambiental e água: concepções e práticas educativas em escolas municipais. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, p. 234-253, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. Atlas. p.64. São Paulo, 2002.

GUERRA, João; SCHMIDT, Luísa. Concretizar o wishful thinking: dos ODS à COP2. **Ambiente & Sociedade**, 201 (4): 197-214. 2016. DOI: 10.1590/1809-4422asocex0003v1942016.

GUERRA, João; SCHMIDT, Luísa; LOURENÇO, Luiz Carlos. From Local Agenda 21 to a localized Agenda 2030 – the Portu-

guese and Brazilian cases in perspective, **Community Development**, Vol. 50 (3), 2019. pp. 352-367. <https://doi.org/10.1080/15575330.2019.1599405>

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação continua e praticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. Tese (doutorado) – Universidade federal de Ceará, Faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MARTINS, André Ferrer Pinto. Natureza da ciências no ensino de ciências: uma proposta baseada em – temas – e questões. **Caderno brasileiro de ensino de física**, v. 32, p. 703-737, 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004, p. 5-16.

QUADÉ, Domingos Malú. **Educação socioambiental e sustentabilidade**: limites e possibilidades na formação dos professores da escola normal Superior Tchico Té, em Guiné Bissau/África. Dissertação do mestrado – Universidade de integração internacional da lusofonia afro-brasileira. Redenção, 2021.

QUIVY, Raymond; LUC VAN Campenhoudt. 2005. **Manual de investigação em ciências sociais**. Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva. 2005.

SAUVÉ, Lucie. La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico. In: **Seminario de investigación-formación EDAMAZ**. p. 83- 104. Québec, Université du Québec a Montreal, 1996.

SCHMIDT, Luísa; NAVE, Gil; GUERRA, João. **Autarquias e Desenvolvimento Sustentável: Agenda 21 Local e Novas Estratégias Ambientais**. Porto, Portugal: Fronteira do Caos, 2005.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Emanuel Mateus da. 2019. O papel da educação ambiental nas ações de combate as mudanças climáticas. **Revista brasileira de educação ambiental. Revbrea**, v.14, N. 2. 388'397, São paulo, 2019.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES PARA O USO DAS TICS NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Michella Rita Santos Fonseca

Mestre em Ensino e Formação Docente- UNILAB/IFCE

Professora do Município de Caucaia

E-mail: michellafonseca@yahoo.com.br

Ana Lúcia Ferreira Pitombeira

Mestre em Ensino e Formação Docente- UNILAB/IFCE

Professora do Município de Fortaleza

E-mail: analufamaro@gmail.com

Francisco Jardilson Barroso Ferreira

Mestrando em Ensino e Formação Docente- UNILAB/IFCE

Professor do Município de Caucaia

E-mail: jardilsonb@gmail.com

Simone Cesar da Silva

Doutora em Educação Brasileira – UFC

Professora do Instituto Federal do Ceará

E-mail: simoneesar@ifce.edu.br

RESUMO

A pandemia do Covid-19 demonstrou não apenas as fraquezas enfrentadas pelo sistema de saúde, mas também pelo sistema educacional. Em decorrência do isolamento social implementado como tentativa de conter o avanço da disseminação do vírus, e consequente suspensão das aulas presenciais e instauração do ensino remoto, ficou evidente as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao uso das tecnologias. O presente estudo tem como principal objetivo compreender os desafios enfrentados pelos professores em relação à inserção das mídias digitais na prática pedagógica em tempos de pandemia. E como objetivos específicos analisar as contribuições da formação docente para o uso das TICS; e, identificar a im-

portância da formação continuada para a constituição de saberes docentes. Tem como problemática geradora investigar quais os desafios enfrentados pelos docentes para o uso das tecnologias da informação e da comunicação no período de ensino remoto? Para solucionar a indagação e nortear os objetivos propostos, a pesquisa se caracteriza na vertente qualitativa, descritiva e exploratória, fundamentada em autores que contribuem para o debate. Os resultados apontam alguns desafios do ensino remoto emergencial, dentre eles a formação docente para o uso das TICs, bem como a necessidade de valorização da formação continuada, como potente enriquecedora na constituição de saberes para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e da Comunicação. Desafios. Formação Docente. Ensino Remoto Emergencial.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem já não segue os mesmos modelos que outrora foram utilizados por professores da educação básica. Isso se deu em decorrência da rápida globalização e industrialização que ocorreram na sociedade moderna levando a novas concepções e tendências pedagógicas, sobretudo, as relacionadas às Tecnologias Informação e da Comunicação – TICs, recursos esses, que foram alavancados em decorrência da instauração do ensino remoto por meio da necessidade de isolamento social em virtude da pandemia da Covid-19 (NETTO *et al.* 2020).

Em virtude da necessidade do distanciamento social, as aulas presenciais foram suspensas, sendo implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), obrigando professores e alunos a deixarem a sala de aula física e migrarem para a realidade on-line, fazendo com que as metodologias tradicionais fossem deixadas

de lado durante esse período, e exigindo que professores se desdobraram e aprendessem sobre as mídias educacionais que raramente tinham feito uso anteriormente (RAMOS, 2021).

Em decorrência da necessidade de um ensino remoto para atender as necessidades educacionais dos estudantes, alguns questionamentos foram necessários, tais como: Como preparar os professores para o ensino tecnológico? Quais ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas por professores e alunos para dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem? Quais as contribuições da formação continuada em serviço para auxiliar os docentes a enfrentar os desafios de incluir as TICs na prática pedagógica? Assim, partindo desses questionamentos constituímos a pergunta norteadora desta pesquisa: Quais os desafios enfrentados pelos docentes para o uso das tecnologias da informação e da comunicação no período de ensino remoto?

Desta forma, o presente estudo tem como principal objetivo compreender os desafios enfrentados pelos professores em relação à inserção das mídias digitais na prática pedagógica em tempos de pandemia. E como objetivos específicos analisar as contribuições da formação docente para o uso das TICs; e, identificar a importância da formação continuada para a constituição de saberes docentes.

Portanto, o estudo se justifica diante a necessidade de contribuir com a comunidade docente, de forma que desenvolvam metodologias pedagógicas, fundamentadas no uso de recursos tecnológicos e informacionais, e, ainda contribuir significativamente com as propostas de formações continuadas em serviço, considerando o uso das TICs como recursos necessários para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais atrativo e lúdico.

Entendemos que as TICs como potenciais metodologias que permitem alcançar pessoas em situações nas quais sem eles seriam impossíveis, como no caso do ensino emergencial, que foi vivenciado pelas escolas de todo o país nos últimos dois anos.

Desenvolvimento

Metodologia

A pesquisa está caracterizada na vertente qualitativa, descritiva e exploratória, fundamentada em autores que contribuem para o debate. Para tanto, foram realizadas pesquisas nas plataformas Google Acadêmico e SciELO, com o intuito de buscar por trabalhos científicos que desse sustentação para o referencial teórico.

A pesquisa nas plataformas foi realizada considerando as categorias desse estudo, tais como: ensino remoto emergencial; desafios pedagógicos em tempos de pandemia; formação continuada.

E se deu à luz de autores que dialogam entre as categorias eleitas, como: Moreira; Henrique; Barros (2020), Santos; Oliveira; Soares (2021), Silva; Santos; Paula (2014), Oliveira; Dias; Almeida (2020), Ramos 2021, entre outros. Os estudos encontrados foram analisados e selecionados de acordo com os objetivos do presente estudo.

Referencial Teórico

Ensino remoto emergencial e a formação docente: algumas considerações

Ao longo de sua formação inicial, o futuro professor se depara com inúmeras disciplinas que irão dar sustentação a sua prá-

tica docente. Contudo, são poucas as que preparam o professor para o uso de tecnologia em sala de aula. Desta forma, quando o egresso dos cursos de formação de professores inicia sua vida profissional, se depara com inúmeros desafios, dentre eles, a falta de domínio das mídias digitais e metodologias alternativas de aprendizagem, como aplicativos, por exemplo, principalmente na rede privada que tendem a possuir maiores fontes desses recursos.

Tais dificuldades ficaram evidenciadas no período em que se instaurou o ensino remoto emergencial em virtude da pandemia da Covid-19, pois conforme aponta Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 02) “ninguém, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes *on-line* nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do COVID 19”. Desta forma, muitos professores, sobretudo aqueles formados a mais tempo, e que, portanto, não possuíam tanta facilidade com as mídias tecnológicas, se viram diante de inúmeros desafios frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Ainda conforme os autores supracitados, com a suspensão das aulas presenciais como medida de contenção da doença, professores e estudantes tiveram que migrar para a modalidade *on-line*, modificando toda a metodologia das práticas pedagógicas do ambiente físico de aprendizagem, para o que passou a ser designado como ensino remoto emergencial (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020).

Para Santos, Oliveira e Soares (2021) o ensino remoto surgiu como uma alternativa de diminuir os impactos negativos durante o processo de ensino e aprendizagem em tempos de isolamento social. Contudo, os autores reforçam que os professores, pais e alunos passaram para o ensino a distância sem nenhuma preparação.

A educação continuada se faz necessária frente à atuação profissional de todos os seguimentos, haja vista que constantemente a maioria dos setores estão passando por mudanças, transformações e avanços, e como já demonstrado, com a educação não é diferente, pois de tempos em tempos surgem novas tecnologias e metodologias educacionais, principalmente relacionadas às tecnologias da informação, em virtude dos avanços técnico-científica, e que promovem uma série de novas ferramentas pedagógicas que interferem tanto na aprendizagem escolar como também nos meios pelos quais os educadores possam lidar com esses fatores, ou seja, as práticas pedagógicas e recursos educacionais a serem utilizados por eles, principalmente em um contexto emergencial (SILVA;SANTOS; PAULA, 2020).

Entendemos ser fundamental que o professor da educação básica esteja em constante formação, de modo a manter-se atualizado frente a essas questões, como também a desenvolver o espírito investigativo, pois antes de exigido aluno a aprendizagem por investigação, o professor necessita ser pesquisador.

A busca por uma educação de qualidade e a prática de manter-se em constante aprendizagem por meio da formação continuada tornou-se um dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, que é um conjunto de vinte metas que tem como objetivo universalizar a educação para todos, e de qualidade. (BRASIL, 2014).

Diante das metas do PNE, podemos constatar que uma das preocupações do Plano Nacional da Educação, é uma formação sólida por parte dos professores, a fim de que a partir deles, se tenha um ensino de qualidade para todos. Desta maneira, a meta de número quatorze aborda os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para a formação de mestres e doutores em uma determinada área em específico, como por exemplo, “ecologia de ecossistemas aquá-

ticos”. Enquanto na meta dezesseis, observa-se que a abordagem de uma formação mais ampla dentro da área em que o professor atua. Ou seja, ela preocupa-se com a formação de generalistas, como por exemplo, uma pós-graduação no “ensino de ciências”, fundamental para a efetivação de uma educação de qualidade e que preze pela aprendizagem por investigação. (BRASIL, 2014).

Por meio dessas metas, é possível inferir que uma formação sólida propicia um ensino e aprendizado sólido, pois assegura um professor mais bem preparado para atuar tanto em ambientes formais como em ambientes não formais, pois será um profissional com uma visão mais ampla sobre a educação e seus percalços. O que é constatado por Santos, Oliveira e Soares (2021) ao discurrerem em seus estudos que a maioria dos professores, apresentaram dificuldades, em relação a competência e as necessidades dos alunos em tempos de ensino remoto, não compreendendo a capacidade e interesse de cada aluno, o que comprometeu a elaboração de estratégias e a utilização de recursos para que se trabalhasse com eles. Os autores ainda afirmam que essas dificuldades se manifestam dentro e fora do ambiente on-line, refletindo, muitas vezes, em comportamentos indesejáveis por parte dos alunos, sobretudo os com dificuldades de aprendizagem.

Consequentemente, o docente para manter-se comprometido com a educação e com a escolarização do seu aluno, deve fazer da formação continuada sua aliada. Visto que assim, ele estará mais bem preparado para a prática pedagógica e para o fazer docente, compreendendo melhor as nuances que um ensino conciso exige. Ainda segundo os autores, os desafios enfrentados pelo ensino emergencial tiveram um ponto positivo, visto que,

[...] esses desafios proporcionaram variadas aprendizagens profissionais, como por exemplo: adequação, descobertas, experiências e

uso de ferramentas e metodologias novas; novas formas de interagir com seus alunos, conhecer melhor os discentes e suas necessidades, o apoio a colegas de profissão (SANTOS; OLIVEIRA; SOARES, 2021, p. 5).

Desta forma, é evidente que o professor do século XXI, necessita estar imerso nas novas tendências educacionais, pois segundo os autores citados, o contexto atual requer profissionais de educação diferentes, que trabalhem de variadas formas para abarcar todos os seus alunos, em todas suas formas de aprendizagem, principalmente em consequência das mudanças ocorridas na sociedade atual como a expansão tecnológica e a globalização, e recentemente o ensino on-line. Outro ponto que evidencia a importância da formação continuada, “é a falta de conhecimentos que os professores têm em relação às mídias digitais, o que ocasiona profissionais receosos quanto ao exercício educacional e o fato de que boa parte dos professores carecem de um treinamento adequado” (SANTOS; OLIVEIRA; SOARES, 2021, p. 5).

Portanto, é fundamental que os professores façam uma autorreflexão em relação ao seu desempenho enquanto profissionais da educação, para que seus trabalhos não se tornem alienantes, nem prejudiquem o progresso da escola. Assim, os professores podem mudar conceitos e métodos pedagógicos para um melhor processo de ensino e aprendizagem, como também compreenderem a importância da formação continuada para o desenvolvimento de técnicas que levem os alunos a tornarem-se protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor se torna pesquisador, passa a ter recursos necessários para enfrentar os desafios cotidianos, e tem seus horizontes ampliados para uma reconstrução do conhecimento, o que é necessário para o ensino remoto.

Resultados e discussões

O ensino remoto emergencial foi de grande necessidade para que se cumprissem um dos pressupostos da Constituição Federal que é o direito à educação ou mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). Contudo, também entendemos que o estudante não tem direito apenas a educação, mas a uma educação de qualidade. Todavia, o ensino remoto emergencial em sua grande maioria não conseguiu efetivar um ensino de qualidade o qual o aluno tem direito. Variados foram os motivos, mas merece destaque a falta de acessibilidade aos meios digitais para que recebessem as atividades propostas pelos professores, mas, principalmente, a falta de vínculo com eles, tendo em vista que os estudantes não conseguiam uma comunicação direta com seus professores, dificultando assim, a aprendizagem. Além do fato que muitos professores não estavam preparados para usarem metodologias alternativas, como as mídias digitais, por exemplo.

Os recursos tecnológicos tornam-se ferramentas essenciais nesse processo. Mas nos deparamos com a falta de preparação dos professores e alunos para lidar com esses recursos, devido à falta de formação continuada e de recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino (SILVA; SANTOS; PAULA, 2020, p. 4).

Percebemos o quanto o uso da internet se destacou como um dos recursos que possibilitou o acesso às aulas virtuais durante o ensino emergencial. No entanto, a maior parte dos alunos, sobretudo das instituições públicas, não possuíam internet de qualidade para desenvolverem as atividades das aulas remotas, porque na maioria das vezes tinham acesso apenas aos dados móveis.

O ensino remoto emergencial serviu para escancarar as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes diante do processo de ensino e aprendizagem, demonstrando uma das problemáticas da educação brasileira, visto que não conseguiu atingir a todos os estudantes. Os autores Silva, Santos e Paula (2020, p. 5) também afirmam que o ensino emergencial “pode ser um fator de promoção da exclusão social, pois a sociedade brasileira vivencia uma enorme desigualdade social. Nem todos os alunos têm acesso às aulas remotas por não terem acesso aos recursos.”

O ensino emergencial se mostrou um desafio desde o início de sua implantação, isso porque as escolas pareciam estar sem orientação sobre como agir diante de tal desafio, visto que não houve uma preparação suficiente por parte das secretarias de educação quanto a capacitação dos professores ou mesmo dos estudantes em relação ao ensino remoto. Desta maneira, cada sistema de ensino, e instituições escolares se reorganizaram a partir de critérios próprios para atender aos alunos, não seguindo uma mesma linha de trabalho mesmo dentro das mesmas secretarias. Nesse sentido, a maioria das escolas optou por gravar as aulas e disponibilizarem por meio de aplicativos digitais, o que acabava por não atingir a todos os estudantes, visto a falta de acesso a esses recursos, exacerbando ainda mais a disparidade do sistema público de ensino com o privado (SILVA; TEIXEIRA, 2020).

Os entraves apontados pelos professores demonstram uma desigualdade digital que já existia, mas que ganhou grandes proporções com a pandemia do novo Corona vírus. Ou seja, o uso das tecnologias na educação cria um contexto cultural que coloca a usabilidade das tecnologias, a acessibilidade à internet, o processo cultural digital e a formação do professor em um centro de importância (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 5).

A implantação do ensino remoto emergencial, embora importante na garantia da continuidade do processo de ensino e aprendizagem, se mostrou fragilizada, pois oferecia uma educação pautada apenas na “transmissão” do conhecimento, mas não do desenvolvimento de relações, segregando aqueles que de alguma forma, mais precisavam de um ensino de qualidade.

Conforme demonstra Valente *et al.* (2020) no ensino presencial, uma aula expositiva de 50 minutos tende a ser muito cansativa, no ensino emergencial, isso se torna ainda menos produtivo. Por isso a importância de se empregar metodologias ativas direcionadas ao contexto das aulas *on-line*.

Todavia, não adianta o professor ou a escola quererem propiciar um ensino de qualidade, onde visem apenas cumprir com o currículo proposto. Se faz necessário que a escola e toda a equipe pedagógica estejam alicerçadas em um conhecimento amplo, e em uma base solidificada do que realmente planejam executar. Assim, é essencial que a formação continuada em serviço de todos os coadjuvantes e protagonistas do processo educativo, e que, em mesmo período pós-pandemia, sejam constantes, de modo que os professores se mantenham atualizados frente às tendências pedagógicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em situações emergenciais. “A escola de hoje necessita de investimentos em internet, na formação continuada de seus docentes, em diferentes práticas educativas e em espaços diferentes que propiciem uma educação com maior significado e contextualizada” (RAMOS, 2021, p. 28-29).

Nesse contexto, é fundamental que os professores tragam para sala de aula temas multidisciplinares, que abordam os mais variados assuntos e que utilizem as mais variadas ferramentas pedagógicas, como por exemplo, os recursos tecnológicos. Mas para isso, os professores precisam ter conhecimentos sobre esses

recursos, para que os mesmos possam ser superados, deixando de ser desafios e tornando-se ferramentas, como por exemplo, lousas digitais, laboratórios de informática, dentre outros. Pensamento que se relaciona com o exposto por Souza (2020) ao abordar que, na pós-pandemia, deve-se unir esforços para ultrapassar o ensino baseado na transmissão, no falar-ditar do mestre experimentando outras metodologias e práticas que levem em conta o potencial das tecnologias digitais em rede e favoreçam a colaboração, a autonomia, a criatividade e a autoria de professores e estudantes.

Porém, diante do ensino remoto emergencial, tais práticas tiveram suas aplicabilidades dificultadas, tornando-se um desafio a ser superado. Conforme apresenta Santos (2020, p. 112), dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes cita-se “a infraestrutura das residências de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades online.” Ainda segundo a autora, 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentiam preparados. Nem mesmo os professores que já faziam uso de tais recursos se sentiam confortáveis diante do ensino emergencial, visto que muitos não possuíam infraestrutura adequada em suas casas, ou formação específica para atuar na docência online (SANTOS, 2020).

Percebe-se que para superar os desafios advindos da sociedade moderna os professores precisam se capacitar e sempre buscar uma complementação pedagógica, visto que os recursos tecnológicos se mostram como importantes ferramentas pedagógicas na docência. Contudo, o professor precisa estar qualificado concebendo-os como recursos culturais que caracterizam o ensino, e reconhecendo que não são detentores de todo os conhecimentos, mas um constante aprendiz. Conforme apresenta Netto

et al. (2020) quando se pensa no contexto educacional, as TICs, não apresentam apenas um novo recurso pedagógico, mas um novo caminho promissor para a inovação do processo de ensino e aprendizagem que transcendem as salas de aula físicas.

Para isso, faz-se necessário que as TICs na educação sejam compreendidas dentro de uma abordagem que proporcione aos professores reflexão sobre o seu papel como mediador da construção do conhecimento. Sem essa compreensão, “as TICs se tornam apenas recursos para práticas falidas de uma educação bancária” (NETTO *et al.* 2020, p. 3).

Urge a necessidade de ampliar o campo da docência onde a formação continuada é uma forte aliada no processo educacional, pois, é no espaço de troca e de constituição de saberes que o professor poderá refletir sobre sua prática docente, bem como suas concepções. Por outro lado, Baldes (2021, p. 546) pontua que “não adianta criar política de formação continuada em novas tecnologias, modernizar as escolas, se os próprios docentes estão agarrados às suas práticas convencionais”. Ou seja, para o autor, o professor precisa estar disposto a mudar suas concepções pedagógicas. O autor ainda argumenta que “A modernização das escolas só tem sentido com o aperfeiçoamento das práticas dos professores” (BALDES, 2021, p. 546).

Essa problemática, muitas vezes, vem desde a formação inicial, em virtude da matriz curricular dos cursos de formação docente, e não traz em seu currículo disciplinas voltadas para o fazer docente no sentido afetivo e envolvido por práticas tecnológicas. Além disso, ao desempenhar sua função pedagógica, o professor tanto em formação, quanto já licenciado, deve ser motivado à busca por mais conhecimentos por meio da formação continuada. Sobre ela, pode-se tomar o descrito por Silva, Santos e Paula (2020) que diz:

Os recursos tecnológicos tornam-se ferramentas essenciais nesse processo. Mas nos deparamos com a falta de preparação dos professores e alunos para lidar com esses recursos, devido à falta de formação continuada e de recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino (SILVA; SANTOS; PAULA, 2020, p. 4).

Assim, para suprir essa impotência frente aos desafios enfrentados pelos docentes, é fundamental que o professor esteja em constante construção na busca de novos conhecimentos, e valorize os momentos formativos como espaço de construção de saberes.

Considerações finais

Por meio do levantamento e das reflexões realizadas, foi possível compreender que o ensino remoto foi de extrema importância na garantia de direitos básicos, como o acesso à educação, visto que para a maioria dos alunos, essa foi a única maneira de manter seu processo de escolarização. Contudo, esse acesso não foi de qualidade nem igualitário, isso porque nem todos os alunos possuíam acesso aos recursos necessários para o acompanhamento das aulas, não possuindo muitas vezes nem mesmo o acesso à internet. A disparidade entre a rede pública e privada também ficou bem evidente, demonstrando as desigualdades enfrentadas por nosso sistema de ensino, evidenciando a urgência de políticas públicas que possam garantir os padrões mínimos de qualidades, como uma rede de acesso à informação para alunos e professores.

Alguns pontos preocupantes no Ensino Remoto Emergencial dizem respeito à qualidade e abrangência desse modelo, o desconhecimento das consequências afetivas e sociais na vida de

professores e alunos, sobretudo nas famílias mais pobres que estariam à margem do processo de ensino remoto.

O ensino remoto demonstrou o quanto a educação no Brasil possui falhas desde sua constituição histórica, principalmente relacionados à oferta igualitária de ensino, revelando as desigualdades sociais, visto que muitos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas pelo ensino remoto em virtude da falta de recursos, como internet, por exemplo. Além é claro de aulas conteudistas, pouco significativas e que não desenvolveram vínculos entre os envolvidos. Houve uma preocupação apenas em fixar-se na escolarização para o cumprimento de um currículo mínimo (OLIVEIRA; DIAS; ALMEIDA, 2020).

Foi possível compreender a importância da formação continuada docente, entendendo o professor como sujeito crítico e reflexivo da sua prática. E que precisa ser entendida como forma de aliada a prática pedagógica, o que vai além das atualizações e capacitações, mas que auxiliam na promoção da aprendizagem significativa, tanto para alunos como para professores.

Referências

BALDES, Márcio Andrade Lyrio. **Os desafios da relação docente-discente em tempos de globalização e pandemia**. RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar. Ano 5, Vol. V, Número 1, jan- jun, 2021, p. 537-551.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES / **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília. A Secretaria, 2014. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2022.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

NETTO, Cristiane Mendes; *et al.* **Docência e uso de tecnologias digitais em ensino remoto emergencial**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. 2020.

OLIVEIRA, Cláudia Ester de; DIAS, Maria Luiza; ALMEIDA, Rafael Santos de. **Desafios do ensino remoto emergencial nas escolas públicas durante a pandemia**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n.12, p.102816-102821 dec. 2020.

RAMOS, Alexandre Rezende David. **O uso das metodologias tradicionais e ativas no ambiente escolar durante o processo pandêmico mundial da COVID-19**. Monografia apresentada à Escola de Ciências Agrárias e Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito para a obtenção do Grau de Licenciado em Ciências Biológicas. 2021.

SANTOS, Dayane Rodrigues dos. OLIVEIRA, Keila Fernandes. SOARES, Zilma Cardoso Barros. **Desafios enfrentados pelos professores no cenário pandêmico e no pós pandemia: professores e os desafios encontrados em tempo de pandemia**. Research, Society and Development, v. 10, n. 15, e02101523083, 2021.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da; TEIXEIRA, Cenedalva Miranda de Sousa. **O uso das tecnologias na educação:** os desafios frente à pandemia da COVID-19. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 9, p.70070-70079, sep. 2020.

SILVA, Alba Valeria Vieira da; SANTOS, Helisandra dos Reis; PAULA, Luiz Henrique de. **Os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia nos cursos de graduação.** Conedu – VII Congresso Nacional de Educação. Outubro de 2020.

SOUZA, Elmara Pereira de. **Educação em tempos de pandemia:** desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas. Ano XVII Volume 17 N° 30 jul./dez. 2020.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; *et al.* **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia:** Reflexões sobre a prática docente. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e843998153, 2020.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO 7º ANO

Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha Lima

Professora da educação básica (SMEB)

E-mail: msocorrofilha@hotmail.com

Cecilia Maria Lima Silva

Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB)

E-mail: cecialima96@gmail.com

Márcia Barbosa de Sousa

Professora da Universidade da Integração da Lusofonia AfroBrasileira (UNILAB)

E-mail: marcia_bsousa@unilab.edu.br

RESUMO

O processo da inclusão ainda é algo distante na escola no desenvolvimento do currículo dos alunos que necessitam de conteúdos adaptados. A adaptação do currículo tem sido objeto de estudo no espaço escolar, especialmente na inclusão dos alunos com deficiência, embora não seja fácil adaptar os conteúdos devido à quantidade de alunos, falta de recursos didáticos e apoio pedagógico. Os alunos com deficiência muitas vezes precisam ter suas atividades adaptadas conforme o nível de aprendizagem para que realmente a inclusão aconteça na sala de aula e a aprendizagem seja de fato exercida como um direito à cidadania. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo fazer uma adaptação curricular de Ciências para alunos com deficiência intelectual do 7º ano em uma escola de ensino fundamental de Barreira- Ceará. A proposta faz parte do programa de especialização Ciência é 10(UNILAB) que apresenta as metodologias ativas de aprendizagem como principal ferramenta para o ensino-aprendizagem. A trajetória metodológica foi na abordagem qualitativa através de uma pesquisa-ação. Foi desenvolvida uma sequência didática da unidade do livro didático de Ciências do 7º ano que permitiu o aluno com deficiência in-

lectual ser parte do processo de aprendizagem. A adaptação curricular contribuiu na reflexão de um ensino que reconheça as potencialidades do aluno deficiente intelectual e assim desenvolver as habilidades necessárias ao conhecimento.

Palavras-chave: Adaptação. Currículo. Deficiência intelectual.

Introdução

Ciências é uma disciplina que integra o currículo escolar sendo representada de forma tradicional na sala de aula. Os conteúdos precisam ter sentido para que os alunos com deficiência sintam-se inclusos na produção do conhecimento e dessa forma o ensino de Ciências tenha sentido para vida. Segundo os parâmetros curriculares nacionais de Ciências “na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária” (PCN, 1998, p. 22). Isso demonstra que o ser humano pode compreender a Ciência a partir do cotidiano que está inserido e conscientizar as pessoas da preservação do ambiente em que vivemos.

Diante das mudanças da tecnologia e da implementação de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) os referenciais curriculares tiveram algumas mudanças que foram consideradas importantes na ampliação do planejamento pedagógico na intenção de objetivos de investigação. As ações pedagógicas desses documentos definiram objetos e habilidades a serem trabalhados na educação básica, e nessa organização, os alunos com deficiência também são inseridos diante proposta do componente curricular de Ciências.

Adaptar o currículo é um desafio para os docentes que muitas vezes não tem uma formação apropriada no seu fazer pedagógico e por isso os alunos deixam de ser atendidos. A flexibilidade curricular pode acontecer diante daquilo que a escola dispõe superando as barreiras existentes direcionando as práticas pedagógicas sobre as mudanças educacionais. Nesse propósito podemos compreender que aprender Ciências é necessário para nossa sobrevivência, pois cada assunto mostra a sua relação nas questões ambientais, tecnológicas e culturais na construção do conhecimento humano.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho fazer uma adaptação curricular de Ciências para alunos com deficiência intelectual do 7º ano em uma escola de ensino fundamental de Barreira- Ceará. Esta adaptação constitui-se de uma aplicação em sala de aula de um conteúdo do livro didático de Ciências do 7º ano por meio de uma sequência didática.

O percurso metodológico do trabalho se constituiu por uma abordagem qualitativa através de uma pesquisa-ação. Foi desenvolvida uma sequência didática da unidade do livro didático de Ciências do 7º ano que permitiu o aluno com deficiência intelectual ser parte do processo de aprendizagem.

O aluno diante das dificuldades de aprendizagem deve estar envolvido no espaço da sala de aula no patamar de igualdade no acesso de um currículo adaptado sobre um ensino constitutivo de aprendizagem satisfatória.

Caminhos metodológicos

A presente pesquisa tem como temática a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual do 7º ano do Ensino Fundamental II. O estudo se constituiu de uma abordagem

qualitativa, a partir de objeto descritivo que assim foi possível analisar como fazer a adaptação do currículo para o processo de aprendizagem dos alunos deficiência intelectual.

A ação ocorreu em uma Escola de Ensino fundamental do Município de Barreira- Ceará. A escolha da escola foi pelo fato de ter um número expressivo de alunos com deficiência intelectual, sendo aproximadamente uns 15 alunos.

Desse modo, o estudo procedeu na forma da pesquisa – ação que tem a reflexão na realidade dos fatos aos elementos integradores. Dessa forma “A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada” Fonseca (2002, p. 34). O processo de pesquisa- ação recorre a uma metodologia organizada, no que pode transformar as realidades observadas compreendendo como se dá o conhecimento e o compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. Os elementos investigados diante da temática permitiram novas ações no ensino- aprendizagem.

A coleta de dados da pesquisa teve o caráter descritivo, pois descrevemos a aplicação da adaptação curricular de um conteúdo de Ciências da Natureza realizado em sala de aula de alunos com deficiência intelectual. Segundo a concepção de Gil (2017) a pesquisa descritiva tem o objetivo de descrever as características numa determinada população. Neste viés todo assunto aplicado e observado durante a sequência didática norteou a descrição do objeto de estudo.

Desse modo, os dados foram analisados de acordo com os eixos e os fundamentos da Pesquisa. De acordo com Minayo (2019) a análise faz parte das formas de organização dos dados no caminho realizado pela produção de inferências explicativas e descritivas. Desta forma, descrevemos a aplicação da sequência

didática com alunos deficiente intelectual e as respectivas análises diante do que propõe a Base Comum Curricular Nacional.

Os recursos didáticos de Ciências no espaço escolar para alunos com deficiência intelectual

Os recursos didáticos utilizados nas salas de aula nem sempre são adaptados para alunos com deficiência. Se tratando de alunos com deficiência intelectual as estratégias de atividades devem ser de fato motivadoras para a uma aprendizagem significativa. Os documentos oficiais que garantem o acesso e permanência do aluno deficiente na escola remetem em primeira instância que para promover a adaptação do currículo o plano de ensino elaborado pelo professor tem papel primordial (BRASILIA, 2000).

Nesse sentido a adaptação do plano de ensino, deve-se considerar a necessidade de envolvimento de todos os agentes da escola, inclusive na construção de condições físicas nas dependências da instituição para garantir o acesso do aluno, especialmente na sala de aula (BRASILIA, 2000). Esse ajuste é de suma importância na locomoção dos alunos deficientes na sala de aula, pois a deficiência intelectual pode está associada à comorbidades do sobre peso ou deficiência física.

Os recursos didáticos devem está vinculados ao currículo organizado por área de ensino, dentre as áreas de ensino temos a Ciência da Natureza que encontramos nas competências na BNCC (2017). Os conceitos consolidam os fundamentos da Ciência a partir de um currículo visto por vários ângulos que possam nortear a produção dos recursos didáticos. Muitos desses recursos podem ser produzidos através dos conteúdos do livro didático com materiais simples para que se torne concreto para

o aluno com deficiência intelectual, pois quando o conteúdo é abstrato a aprendizagem continua fragmentada.

Conforme define a nova LDB (1996) a educação especial no contexto da escola trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1998) trata da educação especial como elemento integrante e comum do sistema educacional, realizado por meio dos níveis de ensino organizados por uma prática pedagógica que deve respeitar a diversidade dos alunos. As diferenciações nos atos pedagógicos devem contemplar as necessidades educacionais de todos.

À medida que o atendimento dos alunos com deficiência é realizado, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais (BRASIL, 1998). A relevância de diferenciar os conteúdos curriculares requer justamente que os recursos didáticos sejam alcançados na sua forma adaptada para o aluno com deficiência intelectual seja atendido nas suas particularidades na aprendizagem.

Na disciplina de Ciências da Natureza deve ocorrer a adaptação na forma que os alunos deficientes sintam-se integrante do processo de ensino – aprendizagem. Os recursos didáticos devem ser elaborados procurando atender as especificidades com clareza de utilizar técnicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

A relação da adaptação curricular e recursos didáticos estão presentes nas competências previstas pela BNCC, mesmo nas entrelinhas os alunos com deficiência tem o direito de aprendizagem garantido, pois a “educação é direito de todos” (ONU, 1948). Consideramos que os recursos didáticos pedagógicos cheguem

como objetivos concretos de aprendizagem aos alunos com deficiência intelectual estimulando a interação do desenvolvimento do senso crítico.

A BNCC é organizada a partir das competências e habilidades que insere o ensino de Ciências da Natureza a utilizar diferentes linguagens e argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis (BRASIL, 2017). É neste sentido que a escola precisa planejar e adequar as situações de aprendizagem a cada aluno com deficiência intelectual e envolvê-los ao contexto da cidadania.

A construção de recursos didáticos no Ensino de Ciências deve-se pautar na proposta da BNCC que está vinculada no livro didático, recurso principal do professor na sala de aula, e no projeto político pedagógico de modo integrado construindo ações pedagógicas com base no conhecimento do ensino de Ciências da Natureza.

Adaptação curricular de Ciências para alunos com deficiência intelectual: aplicação de uma sequência didática

No primeiro momento os alunos receberam do professor uma descrição da atividade, sua relevância e descrição dos objetivos, estrutura e condições coletivas de produção dos saberes envolvido. Em seguida, os alunos participaram da exposição do conteúdo Terra e Universo através dos seus conhecimentos prévios mobilizados pelos conceitos formais também apresentados para estimular aprendizagem.

A aplicação da sequência didática representa a perspectiva sócio interacionista baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo; ensino centrado na

interação e na sistematização dos saberes. Lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, o aluno é sujeito ativo na construção do seu conhecimento (PNAIC, 2012).

A sequência didática tem como modelo a associação de pesquisas sobre a aquisição da Língua Portuguesa por meio de um trabalho com gêneros textuais desenvolvidos (DOLZ, NOVVERRAZ ; SCHENEUWLY, 2004).

Segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p.97) destacam que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Durante os conhecimentos apresentados os alunos com deficiência intelectual tiveram a compreensão dos aspectos trabalhados relacionando o conteúdo a sua realidade. Conforme Ampudia (2011) na sua forma mais geral a deficiência intelectual traz mais dificuldades para que o aluno interprete conteúdos abstratos. Isso exige estratégias diferenciadas por parte do professor, que diversifica os modos de exposição nas aulas e mostra exemplos concretos para ilustrar os conteúdos curriculares.

Visto dessa forma, o segundo momento à temática ambiente e universo foi trabalhado a partir das observações simples do dia a dia comparando a realidade local e nacional. A turma foi dividida em grupos por temáticas do conteúdo no qual os alunos com deficiência intelectual tiveram participação na discussão oral para em seguida partir para a proposta escrita de uma atividade de memórias conforme modelo (Anexo 1).

As perguntas contemplaram desde o dia do nascimento de cada aluno, enfatizando a estação do ano, a cidade que residem na definição do clima, a economia do município e sua relação

com a estação do ano a irregularidades climáticas existentes. De acordo com Freire (1996) só podemos falar realmente de um saber ensinado, quando o objeto é ensinado e aprendido na sua razão de ser e, os educandos tenham de fato aprendido. Os conteúdos devem pressupor a realidade do aluno nas condições de aprendizagem que busquem a reflexão daquele objeto de ensino no sentido de mobilizar os saberes dos alunos.

As condições de aprendizagem das duas primeiras etapas desenvolvidas na inclusão dos alunos com deficiência intelectual tiveram impacto positivo no conteúdo pelo engajamento de todos os alunos. Percebemos que as intervenções realizadas permitiram a aprendizagem próxima do currículo aplicado, assim como o que seria superficial passou a ser de acordo com as capacidades já adquiridas pelos alunos.

Alinhamos a proposta da sequência didática sob os princípios da BNCC (2017) a compreender que conhecer não está dissociado de saber construir algo com o conhecimento aprendido. É fundamental a mediação pedagógica conforme a necessidade dos estudantes. Tendo em vista a interação no enfoque da aprendizagem a sequência didática atendeu os estudantes com deficiência intelectual de modo que tiveram seus direitos de aprendizagem e participação social garantido.

Na construção do terceiro momento fizemos uma oficina que se constituiu numa atividade investigativa através de um mapa conceitual do conteúdo Terra e Universo. Dessa forma, elencamos uma importante ferramenta na aprendizagem que são as metodologias ativas de aprendizagem. Segundo Fausto; Daros (2018) as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista e as atividades interativas são realizadas entre os alunos com oportunidade de aprender desenvolvendo-se de modo colaborativo. As metodologias ativas incentivam os alunos a tomarem in-

ciativas para desenvolver a aprendizagem dos conteúdos a partir das experiências vividas constituída por um coletivo.

Desse modo relacionamos todas as perguntas das etapas anteriores produzindo um mapa conceitual com a participação de todos os alunos da sala. O tema sugerido foi “nossas memórias nas estações do ano”. A contextualização do conteúdo trabalhado deu-se de forma participativa incentivando os alunos a ser capaz de construir e expor seu conhecimento, além disso, eu, como professora, também me senti parte integrante da aprendizagem.

O pensamento de Freire (1996) quanto ao ensino transmissor do conhecimento nos remete que criar possibilidades na construção da aprendizagem coloca o aluno como ser capaz de produzir a partir do seu potencial e as habilidades existentes podem se desenvolver diante do processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento se transforma quando o conteúdo está vinculado à realidade do aluno principalmente na inclusão dos que tem deficiência intelectual sendo a adaptação dos conteúdos parte do currículo.

A última fase da aplicação da sequência didática se consistiu na consolidação do conhecimento na investigação das mudanças climáticas, pois o conteúdo flexibilizado permitiu aos alunos compreender a relação das estações do ano diante dos conhecimentos prévios mediados pelo professor. O aluno na construção do mapa conceitual (Anexo 2) evoluiu na aprendizagem contextualizando a princípio do senso comum a conhecimento formal quando distinguiram nos hemisférios o desencadeamento das estações do ano na região e cidade em que mora.

A articulação do currículo e ensino na escola ainda tem necessidade de muitos debates que identifiquem a reelaboração pensando na inserção do aluno com deficiência intelectual em contextos mais amplos. Para Moreira e Candau (2008) existem

varias concepções de currículo, no qual se refletem em vários posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos.

No que se refere à concepção da prática do currículo nas escolas é bem presente o conhecimento apenas de conteúdos didáticos sem uma contextualização das vivências que os alunos trazem e podem desenvolvê-la através de permanente diálogo. Neste trabalho, tivemos a produção da sequência didática com a participação de todos os alunos como sujeitos da aprendizagem e que as diferenças foram valorizadas.

Considerações finais

A adaptação curricular é parte do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, pois conteúdo de forma abstrata afeta sua capacidade de argumentação. Diante da sequência didática aplicada na sala do 7º ano percebemos a participação dos alunos e seu processo de evolução do conhecimento no conteúdo trabalhado proporcionando pontos de vista diferenciados.

O aluno diante das dificuldades de aprendizagem deve estar envolvido no espaço da sala de aula no patamar de igualdade no acesso de um currículo adaptado sobre um ensino constitutivo de aprendizagem satisfatória.

Conhecer a existência das diferenças propicia interagir com uma diversidade de conhecimento na construção de valores. Os padrões de aprendizagem que o ensino preza para o aluno é de conteúdos curriculares pouco desafiadores e quando são para alunos deficientes fica distante de alcançar os conhecimentos que poderiam aprimorar. Nesse caso o ensino teria que se voltar de fato a um currículo adaptado promovendo o acesso aos diversos saberes.

E ao se tratar do ensino de Ciências Natureza no contexto do programa Ciência é 10 (UNILAB) percebemos sua contribuição para que as aulas proporcionem conteúdos que o aluno possa desenvolver através das metodologias ativas. E a flexibilização curricular trabalhada permitiu aos alunos com deficiência intelectual uma aproximação do conteúdo e que mesmo diante das limitações tiveram oportunidade de argumentar, interagir e sentir-se parte do processo de ensino- aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Brasil. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações**, 1998.

BRASILIA. Projeto Escola Viva- **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- alunos com necessidades educacionais especiais**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2000.

BRASIL. **Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Currículo conhecimento e cultura**. Coleção Indagações sobre o Currículo. Brasília: Departamento de políticas do ensino fundamental 2008.

ONU. **Assembleia Geral da ONU. “Declaração Universal dos Direitos Humanos”**. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (acessado em 7 de dezembro de 2021),

DESAFIOS DOS ENFERMEIROS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE TÉCNICO EM ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Katia Maria Teobaldo de Lima Silveira

Enfermeira. Discente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF / IFCE / UNILAB)

E-mail: katia.teobaldo@hotmail.com

Francisco Danilo Ferreira Costa da Silva

Enfermeiro. Discente do Programa de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS / UNILAB)

E-mail: danilo25silva@hotmail.com

Jeferson Falcão do Amaral

Farmacêutico Clínico. Docente do Programa de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS / UNILAB)

E-mail: jfamaral@unilab.edu.br

Andrea Moura da Costa Souza

Filósofa. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF / IFCE / UNILAB)

E-mail: andrea.souza@ifce.edu.br

RESUMO

Este estudo objetiva-se relatar as dificuldades de ensino utilizadas por docentes em cursos de técnicos em Enfermagem e os desafios frente ao ensino remoto durante a pandemia pelo novo corona vírus. Por meio de estudo de revisão bibliográfico, construiu-se a discussão a partir de três etapas; I – Formação de enfermeiros docentes em tempos de pandemia; II – Docentes e uso da modalidade remota de ensino nos cursos de técnicos de enfermagem; III – Futuro para educação de profissionais técnicos de enfermagem diante dos novos desafios. Os resultados demonstraram que a utilização do ensino remoto emergencial como alternativa para minimizar os danos para

os estudantes ainda deverá ser objeto de discussão pedagógica. Entretanto, esse processo certamente terá consequências peculiares para a educação do Brasil. Professores e estudantes de enfermagem estão se reinventando para o enfrentamento desse novo ensino na educação de novos profissionais. Os cursos presenciais em enfermagem na pós-pandemia têm a perspectiva de absorver a experiência atual e buscar inovações, articulando formas híbridas de momentos presencias e de ensino mediado por tecnologia. Naturalmente, sem abandonar a ideia da importância das aulas presenciais na formação de enfermeiros.

Palavras-chave: Enfermagem. Ensino a Distância. Pandemia.

Introdução

A síndrome respiratória aguda grave dois, causador da Coronavírus, foi identificada, no final de 2019, na cidade de Wuhan, China. A grande circulação de pessoas entre países/territórios, decorrente do processo de globalização, associado à rápida disseminação e alta transmissibilidade do vírus, levou, em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a doença uma emergência de saúde pública de interesse internacional. Em março do mesmo ano, o vírus já havia sido detectado em 215 países/territórios, com altas taxas de mortalidade em todo o mundo e dificuldades dos serviços de saúde em atender à demanda, elevando a doença ao status de pandemia (WORLD, 2020).

No âmbito da saúde precisou se reinventar constantemente, como outros segmentos, sendo a educação um dos setores mais afetados no que se refere ao desdobramento de ações que buscassem reduzir os impactos negativos acarretados pelas medidas adotadas para o combate à pandemia. As Instituições de Ensino tanto profissionalizante, técnico e superior (IEPTS) são

acrescentadas à equação os danos a serem minimizados referentes à saúde pública, sobretudo os danos pedagógicos, refletidos na qualidade do ensino e aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a qualidade e segurança no que concerne às decisões de docentes quanto à sua forma de conduzir as disciplinas, que precisariam sofrer alterações no planejamento, a fim de alcançar os objetivos de formação profissional desejados no curso de técnico de enfermagem nas mais variáveis instituições de ensino no país (UNESCO, 2021).

O distanciamento trouxe um sinal de alerta para as instituições de ensino, sobre a necessidade da conservação do ensino-aprendizagem de modo remoto, utilizando dispositivos tecnológicos, a fim de minimizar os impactos negativos deste no espaço do ensino nos cursos de técnicos de enfermagem no país (NHANTUMBO, 2020).

Segundo Moraes 2020, o ensino remoto é uma abordagem conceitual frente a necessidade de continuar as atividades de ensino, mesmo diante da pandemia, utilizando tecnologias para a intermédio das aulas teóricas, entre docentes e discentes, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

Os desafios do ensino remoto não se fazem presentes apenas pelo problema de acesso e restrições aos dispositivos tecnológicos, mas também estão ligados aos fatores motivacionais dos estudantes e professores, na necessidade de contato físico, nas relações limitadas, nas dificuldades de interação entre o docente e o discente, tais fatores implicam no processo de qualidade do ensino (MARQUES, 2020).

Nesta realidade, diversas Instituições de Ensino profissionalizantes, técnicos e superiores (IEPTS) em todo o mundo precisaram modificar o formato de suas aulas, visando minimizar o impacto da pandemia na formação destes profissionais. Os pro-

blemas encontrados foram semelhantes, sendo necessário resiliência e eficiência para implementação de educação remota eficaz na nova pedagogia que o mundo está vivendo. Estratégias foram incorporadas para garantir o aprendizado bem-sucedido, como a discussão de medidas eficazes e a utilização de softwares que simulassem o ensino a distância em todo cenário de ensino. Com todas estas modificações, houve uma grande aceleração do uso da tecnologia de informação e comunicação que possibilitaram a continuidade dos estudos a milhares de estudantes pelo mundo.

Diante da importância e da necessidade dessa discussão, objetiva-se relatar as dificuldades de ensino utilizadas por docentes em cursos de técnicos em Enfermagem e os desafios frente ao ensino remoto durante a pandemia pelo novo coronavírus.

Metodologia

Trata-se de estudo de revisão bibliográfica que tem como tema central a pandemia da Covid-19 e as possibilidades de ensino a distância na formação de técnicos de enfermagem durante a pandemia da Covid-19.

A revisão bibliográfica da literatura possui relevante prestígio na incorporação de saberes à pedagogia do ensino em enfermagem, pois constitui um conhecimento acessível, homogêneo e embasado numa ampla amostra de pesquisas. Desta forma, a abordagem metodológica em questão, minimiza os reveses da utilização do conhecimento científico, devido ao fácil acesso aos resultados de diversos estudos, com delineamentos diferentes, em uma mesma obra (SOARES *et al.*, 2014).

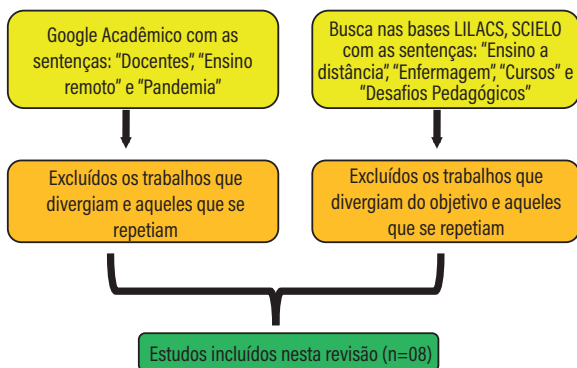
Ao considerar a literatura investigada, tal reflexão elaborou a discussão com base em três eixos temáticos: I – História dos cursos técnico-profissionalizantes em enfermagem no Brasil;

- II – Formação de enfermeiros docentes em tempos de pandemia;
- III – Docentes e uso da modalidade remota de ensino nos cursos de técnicos de enfermagem.

Foi realizada mediante análise e coleta de materiais bibliográficos disponíveis nas plataformas do Ministério da Saúde (MS), banco de dados digitais LILACS, SCIELO e GOOGLE ACADÊMICO. Os critérios de inclusão utilizados foram artigos publicados em Português, que abordaram o tema relacionado aos desafios dos enfermeiros docentes no ensino remoto nos cursos de técnico em enfermagem durante a pandemia causada pelo covid-19 e que apresentaram as datas de publicação nos últimos cinco anos. Foram excluídos artigos referentes a outros tipos de terapias alternativas ou que abordassem outro tema.

Por fim, foram selecionados 10 artigos para realização de um estudo comparativo quanto ao título, ano, autores, objetivos, resultados e conclusões e apresentados em tabela para facilitar a compreensão do leitor referente ao assunto do artigo.

Figura 1 – Diagrama do processo de inclusão e exclusão de todos os estudos da presente revisão bibliográfica



Fonte: elaborado pelos autores da pesquisa.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos podem ser analisados no quadro abaixo, com o título, ano, autores, objetivos, resultados e conclusões. Os principais achados destacam a formação e o conhecimento dos enfermeiros docentes diante dos desafios causados pela pandemia do COVID-19 no ensino remoto pelo mundo.

Quadro 1 – Busca nas bases de dados: LILACS, SCIELO e GOOGLE ACADÊMICO

Título/Ano/Autores	Objetivo	Resultados	Conclusões
<p>Título: O trabalho remoto de enfermeiros docentes em tempos de pandemia</p> <p>Ano: 2021</p> <p>Autores: Anna Raquel Lima Araújo, Larisse Marques Costa Sousa, Rita Beatriz de Sousa Carvalho, Adélia Dalva da Silva Oliveira</p>	<p>Analisar, na percepção de enfermeiros docentes, os efeitos do ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19 na sua vida.</p>	<p>Os participantes relataram que o ensino remoto gerou mudanças na rotina, com a necessidade de adequação das aulas para o ambiente virtual e rearranjos domésticos. Esses aspectos foram maximizados pela falta de domínio sobre as ferramentas digitais, o que aumentou as demandas de trabalho. Algumas vezes eles sentiram-se angustiados, tristes, culpados e sozinhos devido aos entraves para estabelecer relações com os alunos.</p>	<p>O ensino remoto tem produzido demandas elevadas, que exacerbam situações de risco para adoecimento dos participantes; portanto, estratégias devem ser pensadas com foco na ressignificação do trabalho docente, uma temática ainda incipiente nas investigações.</p>

DESAFIOS DOS ENFERMEIROS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE TÉCNICO EM ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA

<p>Título: Estratégias e desafios do ensino Remoto na enfermagem.</p> <p>Ano: 2020</p> <p>Autores: Andressa da Silveira, Naiana Oliveira dos Laís Antunes Wilhelm, Keity Laís Siepmann, Zaira Letícia, Lisie Alende Prates</p>	<p>Relatar as estratégias utilizadas das por docentes de cursos de graduação em Enfermagem do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, e os desafios frente ao ensino remoto durante a pandemia pelo novo coronavírus.</p>	<p>Relato de experiência desenvolvido por docentes de cursos de graduação em Enfermagem, sobre as estratégias utilizadas para o ensino remoto, em virtude do distanciamento social frente a pandemia do novo coronavírus.</p>	<p>Em um curto período foi necessário adaptar o ensino por meio do uso de novas tecnologias digitais, a fim de proporcionar momentos significativos e que contribuissem com a formação dos estudantes. Dentre os principais desafios esta a dificuldade de acesso a internet pelos discentes, o que pode ocasionar na evasão e interferir na aprendizagem. Estratégias como o uso de tecnologias interativas mostraram-se como facilitadoras para o ensino remoto.</p>
--	--	---	--

<p>Título: Formação de enfermeiros durante a pandemia de COVID-19 no extremo sul do Brasil: estudo transversal</p> <p>Ano: 2022</p> <p>Autores: Claudia Capellari I, Dagmar Elaine Kaiser, Tamires Viviane Aparecida Diehl, Gabriela de Carvalho Muniz, Joel Rolim Mancia</p>	<p>Identificar as estratégias adotadas para a continuidade da formação de enfermeiros durante a pandemia de COVID-19.</p>	<p>Participaram 48 coordenadores; as Instituições de Ensino Superior adotaram o Ensino Remoto Emergencial no tempo médio de 26,9 dias após a determinação do distanciamento social e a mediana 45 dias em relação aos Estágios Obrigatórios, sendo que em 2020/1 81,3% das instituições mantiveram alunos nesta atividade e em 2020/2 o número passou para 85,4%. A supervisão direta, nos estágios, foi realizada em 50% das instituições. Como auxílio aos estudantes, destacaram-se o acesso a plataformas e biblioteca digital, e acesso assíncrono ao conteúdo.</p>	<p>As estratégias para a continuidade do ensino incluíram a adoção de estratégia <i>on-line</i>, a retomada de estágios curriculares, a redução do número de alunos por grupo nas aulas práticas e a disponibilização de auxílio aos estudantes. O presente estudo identificou iniciativas que garantiram o ensino de Enfermagem no contexto pandêmico; há necessidade de novas investigações que avaliem o impacto de tais medidas na qualidade do ensino.</p>
---	---	--	---

DESAFIOS DOS ENFERMEIROS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE TÉCNICO EM ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA

<p>Título: Dilemas e desafios do ensino da graduação em enfermagem durante a pandemia da covid-19</p> <p>Ano: 2021</p> <p>Autores: Carolina Caruccio, Louisiana Carolina, Márcia Otero Sanches, Maria José Santos</p>	<p>Descrever as atividades não presenciais no ensino da graduação em enfermagem, no contexto da pandemia da COVID-19, em uma instituição de ensino superior (IES) no sul do Brasil.</p>	<p>Os professores procuraram diversificar suas metodologias de ensino, não ministrando apenas aulas expositivas e dialogadas, mas procurando estimular diferentes formas de aprendizagem visual, auditiva, sinestésica e leitura/escrita e, dessa forma, manter um bom nível de compreensão e assimilação de conteúdos para todos os alunos.</p>	<p>A pandemia veio para mostrar que o uso da tecnologia no ensino será uma realidade daqui para frente. E por este motivo o sistema de ensino deve estar preparado para se desenvolver e buscar alternativas para sanar as dificuldades percebidas no ensino-aprendizado dos educandos.</p>
---	---	--	---

<p>Título: Mudanças implementadas no ambiente de trabalho de enfermeiros na pandemia de COVID-19</p> <p>Ano: 2021</p> <p>Autores: José Luís Guedes dos Santos, Fernando Henrique Antunes Menegon, Gustavo Baade de Andrade.</p>	<p>Descrever as mudanças implementadas no ambiente de trabalho de enfermeiros em hospitais universitários diante da pandemia de COVID-19.</p>	<p>Obtiveram-se cinco classes Semânticas: Organização de unidades para atendimento exclusivo de pacientes com COVID-19; Adequações no uso de equipamentos de proteção individual; Adaptação da estrutura Física; Instituição de fluxos de atendimento; Aumento do número de leitos e realização de capacitações.</p>	<p>Os resultados evidenciam o esforço dos profissionais/ gestores da área da saúde e enfermagem no desenvolvimento de adaptações estruturais e reorganizações dos processos assistenciais, no contexto hospitalar, para responder com qualidade e eficiência as demandas oriundas da pandemia de COVID-19.</p>
---	---	--	--

DESAFIOS DOS ENFERMEIROS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE TÉCNICO EM ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA

<p>Título: Graduação em Enfermagem em Tempos da Covid-19: Reflexões sobre o Ensino Mediado por Tecnologia</p> <p>Ano: 2020</p> <p>Autores: The-reza Christina Mó y Mó Lou-reiro Varela, Eloa Carnei-ro Carvalho, Karla Biancha Silva de An-drade, Samira Silva Santos Soares</p>	<p>Refletir so-bre as pos-sibilidades de Ensino a Distância (EaD) na formação de enfermeiros durante a p a n d e m i a da Covid-19</p>	<p>Os resultados de-monstraram que a utilização do ensino remoto emergencial como alternativa para minimizar os danos para os estudantes ainda deverá ser ob-jeto de investigação. Entretanto, esse pro-cesso certamente terá conseqüências espe-ciais para a educação do Brasil. Professores e estudantes de enfermagem es-tão se reinventando para o enfrentamento desse novo desafio.</p>	<p>Os cursos presenciais de graduação em enfermagem na pós-pandemia têm a perspectiva de absorver a ex-periência atual e buscar ino-vações, articulando formas híbridas de momentos pre-sencias e de ensino mediado por tecnologia.</p>
--	--	--	---

História dos cursos técnico-profissionalizantes em enfermagem no Brasil

A legislação própria guiou a história da educação profissional em Enfermagem, uma vez que regulamentou condições já amparadas na realidade de saúde do país, com o propósito de estabelecer uma prática profissional competente e especializada. Inicialmente, a assistência de enfermagem foi em grande medida realizada por pessoal sem preparo formal para o trabalho (BALTHAZAR, 2020).

Todavia, essa situação começou a mudar a partir do Decreto Federal 791, de 27 de setembro de 1890, no qual foi criada oficialmente a primeira escola de enfermagem brasileira, denominada Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospício Nacional de Alienados (EPEE). Após alguns anos, no contexto pós Primeira Guerra Mundial surgiu a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), em função do Decreto nº 15.799, de 10/12/1922. Posteriormente, foi intitulada Escola de Enfermagem Anna Nery (criada em 1923), conhecida como a primeira escola de enfermagem no Brasil (BADIN, 2020).

Além disso, é importante salientar que a educação em enfermagem emergiu associada aos hospitais, já que a origem de escolas de enfermagem assentou-se nas necessidades de assistência aos doentes em uma instituição hospitalar, e, a posteriores, porque a escola não contava com um local físico para esse fim, nem apresentava as condições acadêmicas e administrativas necessárias (BECERRIL, 2018).

Apesar disso, o ensino de enfermagem no Brasil avançou de maneira considerável, posto que em 1931 é implementado o Decreto nº 20.109, que passou a regularizar a prática da profis-

são, estabelecendo as condições para moldar as escolas consoante o ensino preconizado na Escola Anna Nery (BADIN, 2020).

A década de 1940 marca o começo da fragmentação dos trabalhos de enfermagem. Dessa forma, os enfermeiros eram encarregados de realizarem as funções administrativas e burocráticas; enquanto os técnicos, os auxiliares e os atendentes de enfermagem efetuavam a assistência direta ao paciente. Em 1948, o Projeto de Lei 92-A/48 apresenta o ensino de Enfermagem e inicia a construção de um currículo de ensino, conforme as necessidades do Brasil. Já, em 1949, surge o Projeto de Lei 775/49, que excluiu a exigência de novas escolas de acordo com o padrão da Escola Anna Nery (BADIN, 2020).

Porém, apenas em 1955 se estabeleceu que os profissionais de nível médio: os auxiliares de enfermagem e enfermeiros práticos poderiam desenvolver atividades de enfermagem; sempre sob a supervisão de enfermeiros ou médicos. Em seguida, no Rio de Janeiro, nascem os dois primeiros cursos de ensino técnico em enfermagem, acompanhado de outros cursos desse nível em todo o país, com legislação própria, porém sob a tutela do sistema estadual de ensino. Em 1961, a partir da reforma da educação, o ensino médio foi marcado por ser nível de ensino profissionalizante e inseriu-se na estrutura da educação intermediária, com foco na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (AFONSO; NEVES, 2018; BADIN, 2020; BALTHAZAR, 2020).

A Lei nº 5.692/71 tornou obrigatória a educação técnica no ensino médio, provendo ao aluno uma habilitação profissional ao término da etapa secundária. Além de fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e os cursos Técnico em Enfermagem e o Auxiliar de Enfermagem passaram, efetivamente, a integrar o sistema educacional do país ao nível do 2º grau (AFONSO *et al.*, 2020).

Apenas no final da década de 80, é que a legislação profissional iria dispor sobre o exercício profissional da enfermagem. Em 1986, com a Lei 7.498/86, o exercício da enfermagem foi regularizado, instituindo-se as quatro categorias de profissionais da área: 1) enfermeiro, 2) técnico de enfermagem, 3) auxiliar de enfermagem e 4) parteira (BADIN, 2020; BALTHAZAR, 2020).

O técnico de enfermagem é uma classe profissional vigente desde 1966, quando foi criado o primeiro curso ofertado pela Escola Anna Nery; no entanto, a profissão foi regulamentada em 1986, provocando um intervalo de aproximadamente 20 anos entre a formação e a autorização legal para exercer a profissão. Em 1994, foi sugerido um currículo mínimo para a formação do enfermeiro, tanto pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), quanto pela ABEn. O currículo foi homologado com a implantação da Portaria 1721/94 (BADIN, 2020).

Formação de enfermeiros docentes em tempos de pandemia causada pela COVID-19

A formação de enfermeiros trata-se de questão complexa e metódica, na qual vem sofrendo aperfeiçoamentos ao longo do tempo. Em 2001, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, tendo como princípios a pedagogia das competências, o aprender a aprender, a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva e a formação centrada no aluno e no professor como facilitador (BRASIL, 2020).

No Brasil, os primeiros casos foram relatados em fevereiro de 2020 e, até 11 de agosto de 2020, o país havia atingido 103.026 óbitos, enquanto no mundo já se registravam mais de 17.580.163 casos de Covid-19. Sem vacina, entre as estratégias

mais indicadas para se combater a Covid-19 e preservar vidas, têm-se as medidas: isolamento social, não-aglomerações de pessoas, uso de máscaras e adoção de hábitos saudáveis de higiene, como lavar as mãos corretamente (BRASIL, 2020).

No tempo em que o Brasil cumpre as determinações de distanciamento social e que vários setores da atividade econômica se ajustam às novas medidas, crianças e adolescentes da educação básica tiveram aulas suspensas por tempo indeterminado. Não sendo diferente para os universitários e pós-graduandos de universidades públicas e privadas que tiveram as aulas interrompidas por tempo indeterminado e professores dispensados das atividades escolares e acadêmicas desenvolvidas de forma presencial para exercer trabalho remoto (ARRUDA, 2020).

O distanciamento social imposto pela pandemia desafiou a comunidade de ensino superior em todo o mundo. Buscando refletir sobre como se dão as atividades não presenciais no ensino de enfermagem, as repercussões das estratégias circunstanciadas e desafios a serem adaptado nesse palco no contexto da pandemia da COVID-19 (SILVA, 2021).

No ensino de enfermagem torna-se um desafio utilizar essa modalidade na totalidade do curso, uma vez que ela coloca em suspensão o contato humano, ocorrido em situações presenciais, considerado fundamental ao ato de cuidar. No Brasil, o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) tem adotado posicionamentos contrários à abertura de cursos de graduação em enfermagem exclusivamente na modalidade ensino a distancia, ressaltando que não é contra essa modalidade e suas estratégias de ensino-aprendizagem. Desde os anos iniciais do curso, são indispensáveis para o aprendizado e para a boa formação do futuro profissional, pois lhe permite lidar com pessoas e problemas re-

ais, os quais não são passíveis de recriação em ambientes virtuais (SCORSOLINI-COMIN, 2020).

Dessa maneira, a pandemia pode ser um elemento importante para reaquecer o debate acerca da formação em enfermagem a distância, mediante o fornecimento de mais evidências que possam, futuramente, auxiliar o planejamento desse modelo formativo. No entanto, asseguro que não se trata apenas de uma produção de evidências, mas que elas possam ser refletidas criticamente para uma educação possível, praticável e que possa ser oferecida aos estudantes, futuros enfermeiros, e aos profissionais que efetivamente pretendemos formar, não apenas para um mercado de trabalho com fortes demandas, mas para uma sociedade na qual a saúde não seja uma mercadoria, mas um direito e uma responsabilidade de todos.

Docentes e uso da modalidade remota de ensino nos cursos de técnicos de enfermagem

Na conjuntura nacional, o público do ensino a distância tem se multiplicado nos últimos anos devido à flexibilização do regime de estudos que a modalidade oferece e aos preços mais acessíveis, sobretudo no ensino superior. O seu emprego também tem sido refletido como possibilidade de ampliar o acesso à educação a populações que vivem em regiões remotas, o que se mostra importante em um país marcado por desigualdades sociais no Brasil (CARVALHO, 2020).

A enfermagem, juntamente com outras profissões, tem empreendido esforços e problematizado a expansão do ensino a distância em cursos da área da saúde, principalmente pela preocupação com a qualidade do ensino que é oferecido e pela dimensão prática que os cursos dessa área envolvem. Segundo

o COFEN, a preocupação dos Conselhos em relação a ensino a distancia aumentou após o crescimento acelerado do número de cursos nessa modalidade nos últimos anos no Brasil. De 274.603 novas vagas autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, o número saltou para 913.300 em 2019. Atualmente são reconhecidos 396 diferentes cursos de ensino a distancia no país (COFEN, 2019)

Para aperfeiçoar o processo de ensino, aprendizagem, impulsionam a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do aluno como um ser ético, crítico, reflexivo, transformador e humanizado indo, em contrapartida do aprender técnico e tradicional.

O mundo todo está passando pelo processo de adaptação do novo normal, o que também é compreensível que o discente sofra o impacto da inserção de aulas não presenciais. Principalmente por não ter mais o curso que era presencial com práticas em laboratório, simulações realísticas e estágio curricular nas unidades de saúde se transformar em não presencial apenas com disciplinas essenciais.

Considerações finais

A formação de enfermeiros sente um momento singular, em decorrência da pandemia da Covid-19, no Brasil e no mundo. Professores e estudantes estão se reinventando para o enfrentamento desse novo desafio. No entanto, há de se destacar que os momentos de crise propiciam a abertura de novos horizontes.

Diante do panorama de pandemia, a necessidade imediata de modificações e adaptações na construção do conhecimento

se faz necessária por meio do ensino remoto e a partir deste motivar uma reflexão de possibilidades pedagógicas acessíveis aos discentes e possíveis dentro das habilidades docentes.

O ensino remoto se constrói como uma alternativa para atender as necessidades relacionadas ao processo de formação acadêmica com a utilização de tecnologias. Repensar novas práticas de ensino e aprendizagem na educação superior é um desafio para os docentes do curso de Enfermagem no que tange a reorganização de seus planos de ensino para que possam atingir o objetivo da educação remota e inclusão de ferramentas tecnológicas.

Para que as práticas de ensino remoto possam acontecer é necessário que o docente as construa de forma atrativa, a fim de despertar motivação, logo, adesão discente nas atividades propostas. Além disso, precisa ser organizada de maneira flexível e acessível referente ao acesso a internet domiciliar e aos dispositivos utilizados.

Além do desafio de incluir o discente no ensino e aprendizagem remotos, há um desafio do docente nesse processo, pelo fato de se permitir a novas habilidades relacionadas às ferramentas tecnológicas, as quais se mostram menos desafiadoras aos discentes.

No entanto, considera-se que a principal contribuição deste estudo foi refletir sobre uma matéria que não somente intriga docentes de enfermagem, mas estudantes e professores de outras carreiras. Outros sim apresentam julgamentos que podem servir de informações, para que gestores pedagógicos, docentes e órgãos de ensino adotem políticas apropriadas para os novos tempos que se afiguram.

Referências

AFONSO, S. R.; NEVES, V. R. **Criação e implantação dos Cursos Técnicos em Enfermagem no Brasil**. *Temperamentvm*, v. 14, p 1-7, 2018

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. *EmRede*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020

BADIN, M. **Formação técnica em enfermagem e os princípios do sistema único de saúde**. 2020. 96 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Enfermagem, Campinas, 2020

BALTHAZAR, C. **Educação, trabalho e o curso técnico de enfermagem do Instituto Federal da Bahia – IFBA / campus Eunápolis**. *Prosas (im) pertinentes: educação e outros temas/ organizadores Darlene Silva Santos Santana (et al.) Eunápolis, BA: Ricardo Torres Ribeiro: Núcleo de Estudos em Educação Profissional (NEEP)*, 2020

BECERRIL, L. C. **História Da Educação De Enfermagem e As Tendências Contemporâneas**. *Histenferm Reveletrônica*, v. 9, n. 1, p. 1-2, 2018

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 37, 9 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 3, 26 maio 2017a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/_asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9_057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 22 ago. 2020

CARVALHO, Eloá Carneiro et al. **Graduação em Enfermagem em Tempos da Covid-19: Reflexões sobre o Ensino Mediado por Tecnologia.** EaD em Foco, v. 10, n. 3, 2020

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Conselhos lutam contra o EaD nos cursos de saúde. MEC defende modelo híbrido** [Internet]. Brasília (DF); 2019

COSTA, Roberta, et al. **Ensino de enfermagem em tempos de covid-19: como se reinventar nesse contexto?.** Texto & Contexto-Enfermagem, 2020

MARQUES R. **A ressignificacao da educacao e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19.** Boletim De Conjuntura (BOCA). 2020

MORAIS I R, GARCIA T C, REGO M C, ZAROS L G, GOMES A V. **Ensino remoto emergencial: orientacoes basicas para elaboracao do plano de aula** [Monografia]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; 2020

NHANTUMBO T L. **Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face a pandemia de COVID19: impasses e desafios.** Rev EDUCA mazonia. 2020

SCORSOLINI-COMIN, Fabio et al. **Educação a distância na formação em enfermagem: reflexões sobre a pandemia da covid-19.** Revista Baiana de Enfermagem, v. 34, 2020

SILVA, Carla Marins et al. **Pandemia da COVID-19, ensino emergencial a distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem.** Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 42, 2021
SOARES, C. B; HOGA, L. A. K; PEDUZZI, M; SANGA-LETI, C; YOUNEKURA, T; SILVA, D. R. A. D. **Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem.** São Paulo – SP: RevEscEnferm USP, vol. 48, n.2, p.335-345, 2014

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19** [Internet]. 2020

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19). Situation Report – 142** [Internet]. 2020

Francisco Kaio Dias de Sena

Estudante do Curso de História (UNILAB)

E-mail: kaiodiasdesena@gmail.com

Neisse Evangelista da Costa Souza

Mestra pelo Curso de Ensino e Formação Docente (UNILAB)

E-mail: neissesouza18@gmail.com

Jorge Luiz Oliveira Lima

Graduado em História (UNILAB)

E-mail: luizjorge021@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo principal explorar as primeiras experiências de um ainda licenciando em História como o professor responsável pelas disciplinas de História, e também de Geografia, no ensino Fundamental II, e apresentar fatos e discutir como a docência tem sido refém de um sistema que continua retrógrado e regido pelo setor administrativo educacional. Quer-se dizer, este artigo pretende refletir como as aprendizagens adquiridas durante a licenciatura e que foram combinadas estrategicamente com as experiências, por sua vez, adquiridas durante o crescimento pessoal – infantil e de adolescente – enquanto fora estudante do ensino básico. As suas renovadas ideias pensadas a respeito de como realizar da melhor maneira o processo de ensino-aprendizagem com uma metodologia que seja contributiva, acessível e mais interessante aos olhos de crianças e de adolescentes, e adultos, têm sido barradas por força de concepções que são “externas” e que dizem respeito de como devam ser trabalhadas as mediações do profissional docente com a sua turma. O trabalho explorará alguns destes momentos experienciados do iniciante professor, pois acredita-se neles como oportunidades importantes de criticidades e crescimentos não só para quem é docente há mais tempo ou para quem trabalha no setor

de gestão da educação, mas igualmente para todas e para todos que buscam debater os processos de ensino-aprendizagem e educação, com ênfase maior, é claro, aos que se ocupam com o ensino e exercício da História.

Palavras-chave: História. Ensino. Metodologia.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo principal apresentar e explorar, em tom ensaístico, alguns fatos que foram vivenciados durante os primeiros momentos como profissional da docência, bem como explorar algumas experiências de um ainda licenciando no curso de História, mas que igualmente trabalhou com a disciplina de Geografia no ensino fundamental II, tudo isso durante o período da pandemia da Covid-19.

Enquanto ainda estudante de licenciatura de História, este aprendiz fora contratado para trabalhar com o ensino de História e de Geografia do ensino fundamental II em uma escola de zona rural no interior do estado do Ceará. Até o momento tudo parecia normal, diga-se as novas experiências e também alguns desafios, até que questões ligadas às metodologias empregadas relevantes mostraram-se preocupantes quando fatores externos vieram à tona. Opiniões administrativas fizeram-se presentes prometendo corrigir os métodos e as metodologias que eram até então empregados: funcionários ligados à direção argumentavam que as metodologias estariam erradas.

Ainda enquanto estudante do ensino básico, seja no ensino fundamental ou nível médio, a criança e/ou o adolescente, não têm interesses pelos conhecimentos e saberes escolares. Isto é fato e não se discute. O estudo é visto como coisa enfadonha,

desinteressante, chato e sem sentido. Estudar sempre é algo que atrapalha os jovens. O que também ninguém se discute. Mas qual a razão disto acontecer? É muito difícil de afirmar uma única causa como resposta. Entretanto, conhecer isso, saber que estudar é deveras cansativo e nada tem de interessante, por força da própria experiência, já é por si mesmo um primeiro e por sinal grande passo para pelo menos a sua inibição. Até porque não faz tanto tempo que saímos do ensino médio. E isto é enriquecedor para a boa prática docente.

Então, se vivemos as fases de crianças e de adolescentes estudando, na maioria do tempo sem interesse, ao se tornar um/a docente, o que pode ser feito? Qual o papel do profissional da educação que é responsável pelo ensino-aprendizagem? Em que pode-se inovar metodologicamente?

Pensando nisso e refletindo na comparação entre as experiências das crianças e dos adolescentes do tempo presente com as experiências do/a professor/a quando este/a ainda era aluno/a do ensino básico, e que viveu muitas coisas semelhantes, deu-se a intenção de não seguir com a mesma metodologia que fora utilizada por muito tempo, e que infelizmente ainda continua sendo, e que desestimula a/o estudante.

Com a comparação em mente, entendeu-se que a primeira realização como profissional docente seria fazer e concluir a leitura de todos os livros didáticos das disciplinas de História e de Geografia do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Após esta etapa, o momento seguinte era com a leitura atenta sobre o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola com a intenção de se informar sobre os dados estudantis e da escola que dariam suporte, por sua vez, para conhecer mais a fundo a respeito de quem eram aqueles estudantes e, assim, elaborar um bom planejamento. Este é o real objetivo

deste trabalho prévio: conhecer quem são e quais as culturas e o meio social na qual estão inseridos as/os estudantes. Acredita-se que o ensino-aprendizagem deva ser sempre iniciado a partir de quem está em processo de aprender e nunca a partir de quem ensina, nesse caso o professor.

Então, se o ensino-aprendizagem deva iniciar-se com o estudante que ainda não conhece, pergunta-se: por que os livros e os demais materiais didáticos não representam as culturas, nem as experiências e nem as vidas da grande maioria das crianças e dos adolescentes, e também de adultos, mas somente de alguns determinados contextos socioculturais? Como se disse, a leitura prévia de todos os livros didáticos seria obrigação: viu-se a existência de muitos descompassos entre vários conteúdos e as vivências das/os estudantes. À título de exemplo, no livro de Geografia, quando se tratava do ensino sobre o que significa *habitat*, o material era ilustrado com elementos que não faziam parte nem da fauna e nem da flora das quais as/os estudantes tinha vivência, a nordestina.

E continuemos com as interrogações: se uma das obrigações da/o docente é entregar à coordenação os planos de aula e de ensino, o que haverá de acontecer quando este mesmo setor da gestão escolar achar que deva interferir nas metodologias ao argumentar que estes caminhos processuais estão errados? Claro que há a possibilidade de realmente estarem não corretas, contudo observe um paradoxo: o formador da área das Humanas do município passou a elogiar com bastante veemência todas as metodologias que estavam sendo empregadas.

De refém à cliente, e/ou marionete, a/o docente tem se visto em meios preocupantes. Ainda mais, a educação está sendo *dirigida*, muitas vezes, por quem não tem *carteira*. Problema maior é a consequência: os estudantes que, embora sujeitos, não par-

tipicam ativamente da discussão. Nem os seus pais, ou responsáveis que, na maioria da vezes, desconhecem as circunstâncias.

Desenvolvimento

Metodologicamente falando, ver-se-á que cada uma das experiências que foram selecionadas, e que ocorrerão serem discutidas nas entrelinhas futuras deste artigo, serão igualmente exploradas minuciosamente – sua seleção e sua consequente exploração. Estes oportunos momentos não devem ser entendidos como meros medos iniciais que são sofridos por quem inicia a carreira docente, mas lhes devem o dever de serem compreendidos em suas possibilidades e potencialidades, inclusive, para como suporte aos demais que também dão os seus primeiros passos na docência. Portanto, julga-se que a exploração destas vivências dão fundamentos metodológicos para a escrita deste trabalho ao passo que ainda justificam as intencionalidades e a necessidade do (d)escrever e explorar essas mesmas experiências. A exploração do livro didático de História e de Geografia dará outro braço metodológico que fundamenta e legitima o caminhar desta escrita, que se diga a metodologia empreendida na elaboração deste trabalho científico em questão.

Continuemos, portanto, e vamos compreendendo a importância da leitura prévia de todos os livros didáticos, da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e entendendo a relevância que se tem em se conhecer anteriormente quem são as/os estudantes e o meio contextual e sociocultural no qual estão inseridos, para explorar as questões mais fixas às observações que se pretende.

A respeito do material didático, atentou-se a um problema intrigante logo de início com a turma do sexto ano. No livro

de Geografia desta série, por exemplo, se notou que no capítulo dedicado à *população, comunidade, ecossistema, bioma e habitat* estavam todos representados pelos animais canguru, um animal típico da fauna da Austrália; e o lêmure, animal natural da ilha de Madagascar, parte do continente da África; e uma planta xerófila que era ilustração de um ambiente do Arizona, região dos Estados Unidos. Fala-se ainda da Vegetação Mediterrânea, da Esteppe, das Pradarias, de Florestas Temperadas, da Floresta Boreal e da Tundra. Sabe o que todas têm em comum? Nenhuma faz qualquer tipo de menção a fauna ou flora brasileira, muito menos à Caatinga. Apenas o Cerrado com uma pequena ilustração do pequizeiro é lembrado com a citação de uma planta do tipo tropófila. Uma outra menção ao Cerrado é feita mas somente quando comparado com a Savana africana.

É preferível não dizer que o material esteja errado, mas é possível argumentar que encontra-se no mínimo incompleto, ou melhor, não adaptado à realidade dos estudantes do nordeste brasileiro. É compreensível defender, e absolutamente necessário, com todas as veemências possíveis, levar ao conhecimento de todos os alunos a complexidade maior e infinita que é o mundo, mas na parte majoritária das vezes é necessário adaptações às experiências mais concretas de determinados meios sociais, culturais, econômicos e de climas, por exemplo.

Uma pergunta fora levantada aos estudantes: *por qual motivo o livro didático que vocês utilizam não faz qualquer menção aos animais ou ao nosso bioma Caatinga?* É obvio que não teriam argumentos para responder, mas a intenção com a interrogação era iniciar a construção de uma criticidade que se requer cada vez maior sobre os assuntos que nos rodeiam. Essa questão instigou uma simples, mas importante pesquisa no PDF do referido livro de Geografia com a técnica do Ctrl+F pela busca do termo

caatinga, e o resultado foi zero (0) para a quantidade de vezes que a palavra fora encontrada. Outra busca realizada com o mesmo instrumento (Ctrl+F) foi feita pela palavra “sertão”, mas somente obteve-se o resultado de duas palavras encontradas em todo o livro que contém 292 páginas.

É bom que se entenda que a preocupação de toda professora e de todo professor é fazer com que seu estudante absorva o conteúdo e aprenda, mas aprenda criticamente com o objetivo de se criar a sua própria autonomia. (FREIRE, 2004). Contudo, isso não significa dizer que deva ser passivo diante das coisas que são impostas pelo material de apoio como se a/o docente e a/o estudante sejam como meros consumidores e clientes seus. E muito menos se queira aqui dizer com isso que se torne uma pessoa rebelde e sujeito alienado com tudo e com todo conteúdo ou saber escolar simplesmente por sê-lo – ser alienado e criticar simplesmente por criticar sem racionalidade interessante e ser crítico são duas coisas opostas.

Sabendo dessas incompletudes e falhas do material didático, e enquanto analisava-se o livro, refletíamos uma pequena, mas importante frase: “bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os alunos”. (PINSKY; BASSANEZI, 2003, p. 22). Portanto, não quer dizer que devemos fazer tal qual como está sendo indicado pelo material, pois ele é apenas um manual de apoio. Devemos retirar dele aquilo que é importante para nós e não sermos apenas loucos reprodutores de pensamentos.

Complementando ao que vem sendo dito a respeito de o livro didático não fazer referências ao contexto sociocultural e de clima, por exemplo, das crianças estudantes nordestinas, atente-se ao seguinte argumento: “ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma *informação significativa e relevante*

no âmbito da relação que estabelecem com *uma dada realidade*, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos à essa realidade e à essa relação”. (ANTUNES, 2008, p. 30). Para explorar o que se pretende dizer com a frase de Antunes, precisamos interpretar o caso da ausência neste livro como/na experiência social – fala-se da vida e das vivências desses jovens em seu respectivo contexto. Pois bem, refletindo nas suas experiências com a reflexão acima mencionada, ver-se que o problema está com essa *informação significativa e relevante* e com essa *dada realidade*, ou a sua ausência. Quer-se dizer que seguir sem escrúpulos os livros de apoio tais como estão implica refletir, por sua vez, que as palavras destacadas em itálico acima pressupõem (in)diretamente dizer que a realidade do estudante não faz parte e nem se constitui como uma *informação significativa e relevante*, pois a sua realidade/experiência está excluída, ou não inserida, no seu material apoio, razão pela qual se fez a pergunta anterior aos estudantes. Indague-se outra vez: “E qual é o papel do professor senão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo do aluno?”. (PINSKY; BASSANEZI, 2003, p. 20).

Veja só que preocupante, como as experiências daquelas crianças e adolescentes não estão presentes nos livros didáticos, será cabível fazer a reflexão de que nesta ausência está implícito o significado de que nada de suas respectivas filosofias de vida é importante do ponto de vista do patrimônio da humanidade? Será se o aluno interpreta de modo (in)consciente essa percepção?

Isto, alias, é o que propôs Paulo Freire (FREIRE, 2004) com sua pedagogia: o ensino deve sempre basear-se com a realidade de cada sujeito, ou de cada grupos de sujeitos, com o intuito de criar sentidos e importâncias para quem aprende e, assim, tor-

nar o ensino-aprendizagem mais acessível, mais gostoso e mais interessante, ao contrário daquele velho método e da caduca metodologia que enfadonha e desinteressa o processo do ensinar e do aprender e que torna a escola um ambiente não desejado.

Portanto, se o trabalho do docente é (inter)mediar o saber constituído e o universo do aluno, configurado por suas experiências, em meio à esse descompasso do livro didático com as vivências concretas dessas crianças do interior cearense, a metodologia e a tática utilizada forçou a substituição dos elementos que faziam as ilustrações didáticas nos materiais de apoio. Assim, trocou-se o canguru pelo teiú, também conhecido por téju, pelos tatús, e pelas iguanas (chamadas também de camaleão), que são animais mais típicos do bioma nordestino. Além da substituição dos biomas e das frutas que mencionavam outras regiões e países pelas [da] caatinga. A ideia com isso era valorizar o que é nosso, mostrá-lo que é importante. Aliás, no meio de tudo, e de todos, a caatinga é um bioma exclusivamente nordestino, em nenhum outro lugar do Brasil ou desse enorme planeta terra existe outro igual como este.

Uma pausa para um adendo: como nada é tão simples e fácil, os desafios são e devem ser compreendidos sempre como vicissitudes, isto é, ocorrem em sequencia, e existem momentos que surgem coisas que beiram à estranheza. Enquanto o ensino-aprendizagem da História, e depois também da Geografia, baseavam-se na exploração de imagens, diga-se de passagem com relativo êxito, percebemos que “*a metodologia está errada*”. Explica-se: entre as obrigações do professor está a elaboração de seus planos de ensino e de aula, mas a coordenação escolar dissera que estavam errados. Curioso, perguntou-se o motivo do erro e a resposta foi que a pessoa responsável pela coordenação pedagógica “não entendia”. Se a coordenação tem razão, também

é verdade que isso fez perceber que todo o tempo gasto com a leitura de todos os livros didáticos de História e de Geografia teria sido em vão – *uma ironia*. Com isto ocorrendo, chega-se a um impasse de escolhas: ou a/o docente elabora os seus planos e as suas metodologias de acordo com aquilo que aprendeu e da forma que acha mais contributiva ao ensino-aprendizagem e de demandas dos estudantes; ou, elabora os seus trabalhos de uma maneira que a coordenação possa compreender; ou, ainda, uma terceira opção, seria fazer as suas obrigações do seu jeito e depois fazer com que a direção entenda.

Com a fala da coordenação surge um paradoxo, ou no mínimo mais uma questão, neste meio: no dia seguinte à entrega dos planos de ensino e de aula e depois do argumento da coordenação escolar sobre a metodologia, o formador de área do município envia uma mensagem de texto elogiando minuciosamente a boa metodologia que havia sido desenvolvida e que estava sendo empregada naquelas disciplinas. Este formador de área, que é um licenciado em História, aliás, fez questão de assistir a uma aula de História com o 9º ano. Essa experiência de contradição entre o que disse a coordenação e os elogios do formador incitou com que fosse resgatado um argumento de Petraglia (1995, p. 77) que antecipara e afirmara que mediante a essa e a outras questões semelhantes “é preciso que os educadores iniciem o processo de reforma do pensamento, apesar das instituições tentarem bloquear suas iniciativas, pois, um dia, suas ideias vingarão. É preciso persistência e dedicação quando se acredita nas próprias ideias”. O fato é que o responsável pela coordenação pedagógica não era formado na área das Humanidades, portanto, dificilmente saberia decifrar o que se pretendia com a metodologia empregada. Acredita-se que isso, que chamaremos de *caos na escola*, que é a contradição que ocorre entre os agentes escolares sobre a educa-

ção – já que um sabe, no caso o formador, e o outro que busca uma autoridade velada por ser simplesmente quem é, e pelo seu cargo, diante do iniciante docente, mesmo embora não saiba sobre – deva a uma suposta origem, ou possível relação, após uma intenção que fora pensada previamente enquanto ainda se lia os materiais didáticos e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Essas leituras estavam sendo realizadas concomitantemente ao serem também refletidas com a ajuda de uma interpretação de Paulo Freire. Leia e a reflita, e não somente reproduza.

Se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. [...] O necessário é que, subordinado, embora, à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do bancarismo. (FREIRE, 2015, pp. 24-27).

Querer-se-ia realizar da forma daquilo que Paulo Freire propõe, que é explorar o conteúdo, mas fazê-lo também, quando o puder, a partir de nossa singular realidade mais concreta, de nossas experiências mais próximas e daquilo que para nós é muito importante e cheio de sentidos. Como se disse anteriormente sobre o livro didático de Geografia, aqui replicado com veemência: nunca se esquecer da absoluta necessidade de levar ao conhecimento de todos os alunos a complexidade maior e infinita dos fenômenos e das questões do mundo, mas fazê-lo, quando preciso for, com as necessárias adaptações aos contextos, e fazendo os ajustamentos que lhes são devidos no intuito de tirar do *silenciamento* e da subalternização algumas questões que são muito caras aos nordestinos, por exemplo.

Portanto, o docente deve obrigar-se sempre a ter em seu entendimento de que o processo metodológico do ensino e da aprendizagem também

significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemáticas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas”. (PINSKY; BASSANEZI, 2003, p. 23).

Se o objetivo é construir uma nova maneira de ensino-aprendizagem e que deva ser compreendido em seu conjunto e na parceria entre professor/a e aluno/a, portanto, na ideia de “uma reforma do pensamento, [mesmo embora e] apesar das instituições bloquearem suas iniciativas” (PETRAGLIA, 1995, p. 77), qual a razão de nós, fala-se de professoras e professores novatos e sempre aprendizes, apenas reproduzirmos as formas pelas quais havia sido tentado conosco enquanto estivemos no ensino básico? Devemos lembrar e recordar o nosso passado na escola e refletir os motivos e os fatores das dificuldades que naquele momento tivemos e que refletem de forma negativa, por sua vez, nas antigas metodologias empregadas e, diretamente, na forma e na qualidade do como aprendemos.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. **É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem** que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2004, p. 43-44).

Devem-se ser resgatado o outrora método utilizado e a metodologia empregada *ontem* conosco e explorá-los para revelar as suas falhas. Assim seremos o próprio exemplo do estudo de caso e essas análises e exames de nossas experiências serão o trampolim que possibilitará ultrapassar por cima as barreiras que impedem o caminhar qualitativo rumo ao desenvolvimento dos demais estudantes que estão no nível básico do ensino brasileiro.

Considerações finais

Embora um trabalho de poucas páginas, observou-se algumas questões que parecem e que têm sido vivenciadas com certa frequência pelos que iniciam a carreira na docência. Muito embora tenhamos nos detido durante toda a licenciatura em refletir novos e mais contributivos modelos e métodos de ensino-aprendizagem, bem como em inovar nas metodologias, criando na mente as possibilidades de uma possível revolução no jeito de se fazer a educação, que é fruto de um espírito cheio de vivacidade, de intensidades e de esperanças de um/a jovem que inicia a sua graduação, que se diga a licenciatura, quando se estiver em seu exercício docente, problemas retrógrados caducos sempre não de surgir. É bom que se tenha isso em mente.

Refletir o significado do que é a educação é compreender que haverá sempre circunstâncias e momentos incômodos como este da coordenação pedagógica, e que o responsável docente deverá ultrapassar e não concordar mesmo que com um agente que talvez seja seu superior na hierarquia escolar – diga-se ainda uma hierarquia quanto mais quando se trata de um docente que está iniciando a sua carreira, ainda inexperiente e que, por isso, não tem tanta autoridade no meio educacional. Mas há de

ser realizado somente quando se tiver a plena certeza e se estiver “estribado” em fundamentos concretos e legítimos.

Mesmo que a disciplina da Geografia não seja de formação deste iniciante docente, a leitura prévia e minuciosa deste livro lhe renderá importantes entendimentos que lhe proporcionaram uma *performance* impar: ensiná-la na perspectiva de(s) colonial e numa pedagogia rica que fora desenvolvida sempre pensando nas demandas das/os estudantes. Lembre-se de que o ensino-aprendizagem é um processo que deve sempre iniciar-se a partir do nível de conhecimento de quem aprende e nunca da parte de quem ensina.

Acreditamos que algumas experiências – embora não todas, é verdade – devam ser levadas ao cabo e ao conhecimento dos que se interessam pelo assunto, pois muito elas podem contribuir com outros sujeitos que iniciam a sua carreira docente, e mesmo com os que há muito tempo já trabalham no campo da educação, para a superação de determinadas questões – questões/problemas essas que por sinal vêm desde muito tempo.

Referências

ANTUNES, Celso. Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Prática docente: primeira reflexão. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 52ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 23-27.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: Educação e a complexidade do ser e do saber. 5ª Ed. RJ: Vozes, 1995.

PINSKY, Jaime.; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). HISTÓRIA NA SALA DE AULA: conceitos e propostas. 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003, v. 1, p. 17-36.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Por dentro da Geografia**. 4ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018. Disponível em: < <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/por-dentro-da-geografia-6-ano-saraiva>>. Acesso em 20 ago. 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA: SAÚDE MENTAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

José Gleison Gomes Capistrano

Doutorando em Ensino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Email: gleisoncapis@gmail.com

Solonildo Almeida da Silva

Doutor em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Email: solonildo@ifce.edu.br

Sandro César Silveira Jucá

Doutor em Engenharia Elétrica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Email: sandro.juca@gmail.com

Paula Trajano de Araújo Alves

Doutoranda em Ensino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

E-mail: paula.trajano15@gmail.com

RESUMO

A saúde mental é um tema relevante principalmente na escola. A pandemia de covid-19 trouxe um conjunto de fatores que agravam a saúde mental de discentes e docentes. A pandemia trouxe desafios para a saúde mental na escola e fatores como automutilação, depressão, ansiedade foram agravados. A ausência e/ou o acompanhamento insuficiente de profissionais especializados para dar suporte à comunidade escolar é um fator alarmante. O ensino de Ciências pode e deve trabalhar esta temática oferecendo ferramentas para que o tema seja trabalhado, além de buscar formas de preencher a lacuna na formação docente. As Escolas de Tempo Integral possuem ferramentas que podem ser incrementadas por novas tecnologias, como práticas educacionais terapêuticas, para o enfrentamento deste novo

momento da escola. Estas novas tecnologias devem ser terapêuticas, dialógicas e interdisciplinares, capazes de abordar temas polêmicos como saúde mental, ansiedade, e mesmo o luto na escola.

Palavras-chave: Saúde mental. Ensino. Ciências.

Introdução

Este trabalho tem como tema principal a importância da abordagem da saúde mental nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) e é parte de uma tese de doutorado em andamento no programa de Doutorado em Ensino na Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

A saúde mental é um tema bastante relevante em todos os setores da sociedade e principalmente na escola. A pandemia de covid-19 trouxe além do vírus um conjunto de fatores que agravam a saúde mental na sala de aula (VAZQUEZ, 2022).

A escola passou por muitas mudanças com a pandemia. Em março de 2020 o governo do estado suspendeu as aulas presenciais e, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, iniciava aulas em meios digitais, enquanto situação de Pandemia, isto é, por aulas remotas (CEARÁ, 2020; BRASIL, 2020).

Com a pandemia a escola precisou utilizar ferramentas pouco exploradas como os celulares, tablets, mídias, internet, grupos de chat, aulas remotas, entre outros elementos antes pouco aproveitados ou até mesmo inexistentes (DA SILVA; DE SOUSA TEIXEIRA, 2020). A utilização destas ferramentas também trouxe alguns desafios para a saúde mental da escola, como a gestão ética do uso de imagem, ética na divulgação de informações,

“fake news”, e entre outros desafios recorrentes da utilização destas tecnologias, como o ensino remoto. Esses elementos além de desafiadores, também podem ser fomentadores do desequilíbrio emocional dos estudantes (GROSSI; LEAL; DA SILVA, 2021).

Fatores como automutilação, depressão, ansiedade, são uma realidade constante na escola na pandemia (RIBEIRO, 2020). Infelizmente, estes fatores ainda permanecem na escola nesse momento “pós-pandêmico” (DOS ANJOS, 2022). A ausência e/ou o acompanhamento insuficiente de profissionais especializados para dar suporte à comunidade escolar (familiares e docentes) é um fator alarmante diante do aumento cada vez mais crescente dos elementos já citados (LIMA; MARINHO, 2022).

No Brasil há uma crise de saúde mental nas escolas, com alunos deprimidos, ansiosos e em luto. Nesse momento crucial da vida escolar, faltam psicólogos para dar suporte aos estudantes, às famílias e aos professores (CARRANÇA, 2022).

Colocada a relevância do tema saúde mental para a realidade da escola, a disciplina de Ciências pode ser a que mais se aproxima da temática “saúde”, seja ligada ao tema na proposta curricular ou através de temas transversais.

Com relação ao ensino de Ciências no nosso país, este é reflexo da história do ensino, com vários modelos, desde o tradicional, até a concepção construtivista, entre outros. De forma geral, todos estes modelos pouco contribuíram para avanços na área, prevalecendo o modelo baseado na transmissão/recepção (ROSA; ROSA, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2021), têm como base competências e habilidades. Nela a prática docente deve incentivar o espírito questionador e investigador dos estudantes e uma visão ampliada do

mundo. Na prática, o ensino possui características conteudistas (ROSA; ROSA, 2012).

Há uma perceptível lacuna na formação docente desarticulada das transformações da sociedade e uma qualificação docente deficitária, comprometendo a prática profissional e sua saúde motivacional (NUNES; OLIVEIRA, 2017).

Cabe aqui o questionamento de desenvolver tanto ações para suprir a demanda na formação docente quanto na formação continuada docente.

As grandes propostas da educação no Brasil, desde a tendência tradicional até posteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde valorizam-se os pensamentos de Piaget, Vygotsky e Wallon (DA SILVA, 2000) pensam o conhecimento como sendo produto entre o sujeito e um objeto, não evidenciando a saúde do sujeito (VAZQUEZ, 2022).

As Escolas de Tempo Integral (ETI's) em Fortaleza vieram como uma nova proposta para o ensino municipal. A educação integral considera a condição multidimensional do estudante, além da dimensão cognitiva, como um sujeito de relações em dimensões biopsicossociais (GONLAVES, 2006).

No ensino fundamental das séries finais no município de Fortaleza, falando especificamente das ETI's em comparação às escolas regulares (apenas um turno, manhã ou tarde), além do seu tempo “estendido” (dois turnos, manhã e tarde), as disciplinas da base comum (Português, Matemática, Ciências, etc.) e parte diversificada como Formação Cidadã (FC), Projeto de Vida (PV), Protagonismo (P), Aprendizagem Orientada (AO), Estudo Orientado (EO) e Eletivas (E), todas elas possuem como objetivo a formação de cidadãos capazes de ser eficientes em suas atribuições, onde a palavra “integral” denota uma atenção à formação integral (DOS SANTOS, 2021).

Ainda assim, a ETI possui como crítica o não buscar uma educação “educação omnilateral” (RIBEIRO, 2022). Na educação omnilateral deseja-se o homem completo pelo trabalho produtivo e inserido na vida em sociedade, mas sem ainda efetivamente pensar em sua saúde mental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no seu componente Ciências (BRASIL, 2018), propõe sobre saúde mental dos estudantes:

“... é também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva.” (p. 329)

Desta forma, o tema saúde mental é abordado, mas não discriminado totalmente em seus cuidados. No mesmo documento, é estimulada a formação de competências na escola. As competências são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) (BRASIL, 2108).

As ETI's também promovem os “quatro pilares” de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que são o “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser” (SILVA, 2008). Estes devem formar o cidadão para viver em sociedade, mas não distinguem a saúde mental no fazer, no ser, no conhecer, no viver junto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) abordam também como tema transversal o tema saúde (PCN, 1997), como forma de complementar a sua prática educacional em busca de

uma visão integral na educação. Todos estes elementos e propostas não conseguem acompanhar as demandas e dificuldades novas e crescentes já citadas anteriormente.

Atualmente, a ETI vem sofrendo em Fortaleza vários desafios. Há ainda alguns fatores que podem distorcer a eficiência da proposta da ETI, como a redução da carga horária docente dos professores do município e a consecutiva retirada da figura do PDT, que apoiava a aproximação das dificuldades dos estudantes com professores, pais e gestão (VIEIRA, 2017), o que também fragiliza o trabalho docente, a rotina e o ensino-aprendizagem dos estudantes nas ETI's, pois sem esse vínculo original, a tendência é a massificação das ações docentes, sem personalizar, caracterizar e direcionar conhecimentos acerca dos estudantes, de suas famílias e de sua realidade, tornando seu convívio na ETI mais impessoal.

Neste contexto, assim como encontramos uma estrutura social fragilizada, tem-se uma escola com uma proposta educacional fragilizada e agarrada a uma realidade que não corresponde a uma nova situação epidemiológica, tecnológica e social.

Propostas como “sala de aula invertida”, “educação cooperativa” (REINERT; MINUZI, 2021) também são propostas que não tratam o tema saúde mental diretamente.

O grande conflito entre a demanda apresentada na escola e a falta de propostas que satisfaça esta necessidade reside no fato de que essas demandas sejam próprias e intrínsecas de outra área, a área da saúde, mas que contudo permeiam a área da educação pelo viés dos sintomas sociais dentro da escola. Não há como a escola fugir desta demanda. Cabe à escola saber os melhores caminhos de como agir.

Há abordagens exitosas utilizadas em Organizações Não-Governamentais (ONG's) locais no município de Fortaleza que

possuem propostas metodológicas que buscam trabalhar justamente a saúde mental de forma efetiva, prática, sem necessidade de recursos de alto custo. O Movimento de Saúde Mental (MSM) no município de Fortaleza possui como estratégia de ação a Abordagem Sistêmica Comunitária (ASC) (MOVIMENTO SAÚDE MENTAL, 2022).

O MSM nasceu de outro movimento social chamado Movimento Quatro Varas (MISMEC) (DE SOUSA, 2017). Os dois movimentos possuem abordagem terapêutica e social, visando trabalhar questões de saúde mental através da utilização de dinâmicas e sem necessariamente buscar primeiramente ação medicamentosa.

Este trabalho busca traçar uma abordagem para o ensino de Ciências a partir da visão do MSM/ASC e do MISMEC. Estas duas instituições já possuem ações em escolas. Esta proposta tem como objetivo traçar estratégias para gerar uma metodologia adaptada às ETI's advinda destas duas referências (MSM/MISMEC).

Novas abordagens para o ensino de Ciência e a temática saúde mental

Este trabalho trata sobre a utilização novas abordagens no ensino de Ciências no ensino fundamental em ETI's como forma complementar à visão que a ETI possui, com foco na temática sobre saúde mental para trabalhar de forma efetiva temas como auto mutilação, depressão, ansiedade, e até mesmo o luto (DA SILVA; SCORSOLINI-COMIN, 2022), entre outros relacionados. Cuidar da saúde emocional e mental dos estudantes é tão importante quanto atribuir-lhe conhecimento da base comum, para o seu bem estar biopsicossocial e até mesmo espiritual.

Como objetivo almeja-se a criação de novas abordagens para o ensino de Ciências nas ETI's baseadas na ASC advindas do MSM e nas ações terapêuticas do MISMEC, o trabalhar a saúde mental/emocional no ensino de Ciências nas séries finais do ensino fundamental, o desenvolver temáticas relacionadas pertinentes à comunidade escolar como automutilação, depressão, ansiedade, ataques de pânico, violência e abuso familiar, indisciplina, assim como a morte e o luto, além de proporcionar novas metodologias e abordagens no ensino baseadas em tecnologias utilizadas em Terapias Comunitárias (TC) como as utilizadas no Movimento de Saúde Mental e no Movimento Quatro Varas.

Metodologicamente esta pesquisa pode ser considerada documental, com revisão bibliográfica e de literatura, abordando como temáticas a saúde mental/emocional no ensino de Ciências, desenvolvendo assuntos relacionados pertinentes à comunidade escolar como automutilação, depressão, ansiedade, ataques de pânico, violência e abuso familiar, indisciplina, entre outros de relevância, além da utilização de metodologias e abordagens próprias das TC, como as utilizadas no Movimento de Saúde Mental (Abordagem Comunitária Sistêmica) e no Movimento Quatro Varas, adaptadas ao ensino de Ciências nas séries finais do ensino fundamental.

A Abordagem Sistêmica Comunitária (ASC) é uma tecnologia socioterapêutica que atua na prevenção e na transformação do sofrimento psíquico/existencial e organiza-se nos princípios da autopoiese comunitária (processo de autogeração, autorregulação e auto-organização da comunidade), trofolaxe humana (comunicação intrapessoal, interpessoal e com o transcendente) e sintropia (tendência natural para o autoaperfeiçoamento) (DE SOUSA, 2017).

Em 2009, a ASC foi reconhecida como efetiva e replicável pela Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social (BANCO DO BRASIL, 2009).

A ASC foi considerada em 2018 uma inovação em Saúde Mental pelo MHIN (Mental Health Innovation Network), instituição vinculada à Organização Mundial da Saúde. A ASC trabalha a autoestima, a comunidade, o meio ambiente, a fé e mesmo a dimensão transcendente (MHN, 2022).

Sobre o Movimento Quatro Varas (MISMEC), este é um projeto interdisciplinar e transcultural do Departamento de Saúde Comunitária da Pró – Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) (MISMEC, 2022).

O MISMEC pertence à Associação Brasileira de Terapia Comunitária Integrativa (ABRATECOM) que objetiva fortalecer a Terapia Comunitária Integrativa (TCI) e possui como missão expandir formações, congregando os pólos formadores e instituições responsáveis por capacitações, onde reconheceu e credenciou mais de 40 pólos formadores e de cuidado localizados nas cinco regiões brasileiras. A TCI além de ser considerada uma abordagem psicossocial avançada pelo Ministério da Saúde (ABRATECOM, 2002) está inserida na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) desde 2017 (LINS *et al.*, 2020). Desta forma, talvez esta tecnologia possa oferecer ferramentas para uma “prática educacional terapêutica” na escola.

As tecnologias do MSM/MISMEC de forma geral trabalham com tecnologias simples, de rodas de conversa, dialógicas, com características terapêuticas, buscando as soluções de forma endógena e orgânica ao grupo de trabalho, cuidando e transformando o sofrimento psíquico/existencial e organizando-se nos princípios da autopoiese, de autorregulação e auto-organização,

a comunicação intrapessoal, interpessoal e até mesmo com o transcendente (se assim for necessário) e a sintropia (autoaperfeiçoamento).

Esses princípios podem perfeitamente ser replicados no ensino de Ciências, abordando o aspecto da saúde e especificamente da saúde mental. Estas tecnologias podem até mesmo ser exploradas e colocadas na formação docente, como forma de trabalhar novas formas de relações em sala de aula, trazendo o professor para a realidade do educando. Na verdade, em essência, pode-se perceber nuances da pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1969).

“Tão somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos vivendo um tempo que é seu, um tempo de que-fazeres, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objetivar o mundo de ter nesse um “não eu” constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência. A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios”. (1967,p.1)

Todas as propostas de abordagem de ensino de Ciências sobre temas tão polêmicos, como morte por exemplo, podem ser muitas vezes evitados ou não trabalhados em sala pelo desconforto que normalmente possa existir pelo não preparo docente e pelo mesmo motivo das instituições escolares (RODRIGUEZ, 2005). Este trabalho não pretende de forma alguma colocar o papel devidamente restrito de um profissional especializado ao professor, mas apenas refletir sobre o que pode ser feito em sala de aula, na escola, em prol da saúde mental tanto docente como discente.

A busca por respostas para altos índices de automutilação, depressão, ansiedade, ataques de pânico, violência e abuso familiar, morte de familiares, estudantes e docentes através de novas propostas para novos desafios devem ser flexíveis e maleáveis a uma realidade líquida. Segundo Zygmunt Bauman, as relações sociais, econômicas e de produção tornaram-se frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos (BAUMAN, 2001).

A falta de conhecimentos docentes para trabalhar essa nova realidade escolar é angustiante para o professor. Novos desafios provocam a busca permanente por respostas em momentos de incertezas, impulsionando novos saberes, a inventar e reinventar conhecimentos (DE ARAÚJO, 2021).

Metodologia

Este trabalho foi realizado através de pesquisa documental e bibliográfica referentes à artigos de revisão relacionados à temática saúde mental na educação/ensino, ETI's, MSM/ASC e Movimento Quatro Varas/MISMEC.

Este trabalho tem como referenciais teóricos abordagens sobre as teorias de aprendizagem, saúde mental na educação/ensino e documentos de referência nacionais da da educação como BNCC, PCN, PNPIC, ETI's, MSM/ASC e Movimento Quatro Varas.

Também foram feitas visitas às instituições MNM e MISMEC para o conhecimento mais apropriado das instituições.

Resultados e Discussões

Pode-se concluir que devido à nova realidade da Educação, da Escola, do Ensino e da formação docente, em um momento pós-pandêmico, novas realidades surgem desafiando

nossos esforços em busca de soluções para problemas novos e preexistentes agravados.

A grande demanda deste novo momento da educação passa necessariamente pela questão da saúde mental. A proposta da Escola de Tempo Integral tem surgido com inovações que buscam responder às demandas apresentadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos fundamentos dos quatro pilares da educação.

Trabalhar princípios pertinentes ao MSM/MISMEC, das TCI's, com tecnologias educacionais e terapêuticas, atuando na prevenção e na transformação do sofrimento psíquico/existencial, organizando-se nos princípios da autopoiese, trofolaxe humana e sintropia (DE SOUSA, 2017) podem ser uma solução para a demanda do tema de saúde mental nas escolas.

Considerações finais

Com relação à pesquisa documental e bibliográfica realizada e também à pesquisas referentes à artigos de revisão relacionados às temáticas mencionadas como a saúde mental na educação/ensino, o tema não é totalmente explorado de forma a dar conta deste novo momento na educação. Cabe questionar como desenvolver ações para suprir a demanda na formação docente quanto na formação continuada docente, criando proposta para tal. Propostas de intervenção nas escolas com abordagens embasadas nas ideias das ETI's, MSM/ASC e Movimento Quatro Vara, podem ser viáveis, tendo em conta suas características flexíveis, dialógicas, comunicativas, terapêuticas e lúdicas. Esta proposta não exclui a necessidade da presença de profissionais especializados para intervenções a serem disponibilizadas a serviço da educação e da escola. Pelo contrário, esta proposta nasce

pela não possibilidade atual da resolutividade da oferta destes serviços dada a atual configuração entre demanda e oferta destes para o ensino formal na educação pública.

Referências

ABRATECOM. **Associação Brasileira de Terapia Comunitária Integrativa**. Disponível em: < <https://abrategom.org.br/>>. Acesso em 29 ago. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 544/2020**. Brasil: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

CABRAL, Aldi Roldão. Do conceito de pós-modernidade ao de modernidade líquida na obra de Zygmunt Bauman. **Revista Projeção, Direito e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 57-67, 2022.

CARRANÇA, Thais. Crise de saúde mental nas escolas: Alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos. **BBC News Brasil**, 2022. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese>. Acesso em: 29 ago 2022.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Diário Oficial do Estado do Ceará, Ceará, 16 mar. 2020. Série 3, Ano XII nº 053, Caderno ¼. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wpcontent/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de2020.pdf>. Acesso em: 20 set 2022.

DA SILVA, Adriano Alves; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Refletindo sobre a morte, o morrer e os mortos com estudantes do ensino fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. e31 [2022]-e31 [2022], 2022.

DA SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho; DE SOUSA TEIXEIRA, Cenidalva Miranda. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020.

DA SILVA, Delcio Barros. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Linguagens & Cidadania**, 2000.

DE ARAÚJO, Eliane Carneiro; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; DINIZ, Maria Aparecida Campos. Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental-vivendo os desafios do ingresso profissional. **Formação de professores na Educação Básica**, p. 242, 2021.

DE SOUSA, Antonio Elizeu. **Abordagem Sistêmica Comunitária: avaliação de um serviço socioterapêutico de saúde mental em Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, p. 153, 2017)

DOS ANJOS, Jussara Soares Marques et al. Significado da Enfermagem no Programa de Saúde na Escola (PSE) pós pandemia da Covid-19: um relato de experiência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 6, p. e10566-e10566, 2022.

DOS SANTOS, Samanta Gabriely Alves; DA SILVA, Joselha Ferreira; LINS, Carla Patrícia Acioli. Educação integral nas escolas da rede municipal de Caruaru–Pe Brasil: concepções e vivências curriculares. **Currículo, avaliação, formação e tecnologias digitais em educação**, p. 119, 2021.

BANCO DO BRASIL. Relatório Social da Fundação Banco do Brasil 2009. Brasília. Distrito Federal, 2009. Disponível em: https://www.fbb.org.br/images/Sobre_nos/005_Governanca/Transparencia/002_Relatorios_Anuais/Relatorio_Social_2009.pdf. Acesso em 20 set 2022.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LEAL, Débora Cristina Cordeiro Campos; DA SILVA, Mônica Ferreira. Educação midiática, cultura digital e as fake news em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, v. 22, n. esp2, p. 179-198, 2021.

LIMA, Edgar Nogueira; MARINHO, Iasmin Costa. Serviço de Psicologia Escolar na rede municipal de educação de Fortaleza (CE): primeiros resultados. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 4, p. e47304-e47304, 2022.

LINS et al. O valor da Terapia Comunitária Integrativa (TCI) no Brasil e no mundo: possibilidades, impactos e perspectivas. **Te-**

mas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 232-238, set., 2020.

MOVIMENTO SAÚDE MENTAL, 2022. Página inicial. Disponível em: <http://movimentosaudemental.org/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MHN. Rede de Inovação em Saúde Mental, 2022. Abordagem Sistêmica Comunitária. Disponível em: <https://www.mhinnovation.net/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MISMEC. **Movimento Quatro Varas**. 2002. Página inicial. Disponível em: <https://www.4varas.com.br/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>. Acesso em: 04 mai 2022.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Obra de Paulo Freire. Série Artigos, 1967 – Resumo de palestras realizadas em 05-1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile. Publicado originalmente em **Revista Paz e Terra**. São Paulo, N. 9, p.123-132, out. 1969.

REINERT, Késia Carvalho Junqueira; MINUZI, Nathalie Assunção. Estratégias para a utilização de recursos tecnológicos na educação corporativa. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10736-e10736, 2021.

RIBEIRO, C. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral na sociedade capitalista. **Élisée-Revista De Geografia Da UEG**, v. 11, n. 1, p. e111226, 2022.

RIBEIRO, Rafael Henrique Flores. A utilização de grupos virtuais como espaço de enfrentamento à COVID-19: a extensão vista de perto no campo da saúde coletiva. 2022.

RODRIGUEZ, Cláudia Fernanda; KOVÁCS, Maria Julia. Falando de morte com o adolescente. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 127-143, 2005.

ROSA, C. W. da R., ROSA, A. B. da. O ensino de ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. n.º 58/2 – 15/02/12.

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: Os quatro pilares da educação pós-moderna. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 359-378, 2008.

VAZQUEZ, Daniel Arias et al. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Associate editors**, v. 46, n. 133, p. 304-317, 2022.

VIEIRA, L. J. O. O diretor de turma, placenta entre a escola e a comunidade: o diretor de turma e a comunidade. 2018. Tese de Doutorado. Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar. Universidade Católica Portuguesa. Braga. 2017.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vera Lúcia Alves Costa

Professora da Educação Básica
veraprofessora17@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a importância da formação continuada para o professor, contribuindo para a qualificação profissional a partir do olhar dos docentes do Ensino Fundamental no município de Redenção-Ceará. A pesquisa empírica foi desenvolvida através de questionários com os professores do Ensino Fundamental. Desenvolvida em um universo de 26 escolas da rede municipal, a amostra foi composta por 03 escolas situadas na zona urbana. Participaram da pesquisa 10 professores. A análise dos dados é uma busca para compreender como a formação continuada influencia a competência docente. As informações obtidas apresentam que as propostas dos cursos de formação continuada do professor, adotadas nas escolas municipais, embora defendam a profissionalização docente, na realidade ainda não contemplam práticas que valorizam os diferentes saberes produzidos na prática do professor e não promovem capacidade reflexiva capaz de contribuir de maneira ativa e transformadora nos projetos pedagógicos, entendendo e atendendo a demanda escolar. Foi constatado diante das leituras a necessidade da parceria da Secretaria Municipal de Educação no aprimoramento contínuo dos docentes e a automotivação e disposição do próprio docente para aperfeiçoar-se. Assim, a formação continuada é observada ao mesmo tempo como direito e dever do educador, que diante das transformações sociais, necessita querer estudar, crescer, melhorar sua prática no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Continuada. Docência. Qualificação Profissional.

Introdução

A formação continuada passa a ser assegurada pela LDB 9394/96, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do permanente acesso à novas concepções, que é possível a mudança, para assegurar um ensino de melhor qualidades aos educandos.

Compreendendo que, a formação continuada será significativa, com a aproximação dos pressupostos teóricos e a prática pedagógica, conscientizando o professor que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e lhe dar significado.

Através de pesquisa bibliográfica, busca-se compreender a formação continuada como processo permanente, sistemático e organizado, significa compreendê-la e identificá-la como um processo, uma caminhada que abrange sua experiência, tanto na vida pessoal, como profissional, envolvendo opções e necessidades de ressignificação de saberes cada vez mais avançados.

Conceito de educação continuada

A sociedade apresenta momentos de mudanças, junto à uma diversidade de informações apresentada diariamente. Do profissional docente é exigido continuidade na busca de conhecimentos teóricos, que estes nos apresentem caminhos adequados e soluções para os problemas surgidos na escola.

O desafio, segundo meu ponto de vista, é examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho. É possível modificar as políticas e as práticas de formação continuada de professores? Como repercutem as mudanças atuais na formação docente? (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

As mudanças repercutem muito e podem nos ajudar a criar alternativas de transformação. Devemos analisar o passado para não cair nos mesmos erros, levando em conta que o mundo nunca gira ao contrário, temos que olhar adiante e acreditar que sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos, que pode inclusive chegar a refletir processos imaginários.

A formação continuada é pertinente ao papel do professor, com consequências favoráveis nas possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar, portanto, apreender a formação a partir da convergência entre o professor, seus saberes e seu trabalho.

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes (IMBERNÓN, 2010, p.31).

A cada instante surge desafios na prática docente, o professor deve comprometer-se com as ações do “aprender a aprender” e do “aprender a ensinar”, isto é, firmar o compromisso de ser um eterno aprendiz. A partir desse enfoque, a formação dos docentes converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta concepção, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível (ALARCÃO, 2008, p.41).

A escola, considerada o lócus da formação, é o espaço explorado pelo professor de maneira reflexiva sobre a sua prática pedagógica e de uma permanente (re)construção da identidade do docente. A escola deve ser considerada o foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, inovação, desenvolvimento e melhoria.

Recuperar a prática como espaço privilegiado de formação e de reflexão, significa considerar a prática pedagógica como espaço mais importante, permanente e efetivo de formação docente. Refletir sobre os próprios modos de aprender e de ensinar é considerado um elemento-chave do processo de “aprender a aprender” e do “aprender a ensinar” (MIZUKAMI, 2002, p. 40).

Em vez de receitas, o desafio está em pensar em uma formação integral, não limitada à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas, sim, orientada fundamentalmente àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender a ensinar. Este seria, portanto, o significado dos termos educação e formação, concebidos diferentemente de capacitação, treinamento e reciclagem.

Segundo Freire (1999), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a

prática” (p. 43). A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional.

Formação contínua como espaço de construção da autonomia

O fazer pedagógico docente e a formação de professores estão interligados, já que o sucesso do trabalho depende de uma boa formação e de um saber bem elaborado que corresponda às exigências e as expectativas da sociedade. Mas, desempenhar um trabalho pedagógico que corresponda aos ideais sociais, requer do profissional da educação uma conscientização sobre as constantes mudanças educacionais, assim, o professor deve estar em permanente formação continuada, compreendida como participação em atividades relacionadas à pesquisa, leitura, atividades que o façam refletir e questionar informações e práticas, que o levem a considerar a produção do saber, de modo a tornar sua prática educativa mais significativa.

O professor busca continuamente o conhecimento no processo de formação, pois ao produzi-lo torna-se ora sujeito, ora objeto, assim como diversidade nas formas de apropriação do saber. Dessa maneira, ele elabora um caminho contínuo e não linear, apresentando-se sempre em movimento, na medida em que o olhar do sujeito modifica o objeto e este, por sua vez, domina diferentes maneiras de analisar as verdades encontradas.

Segundo Perrenoud (1997), a formação do professor, é baseada a partir de “experiências vivenciadas no cotidiano da profissão docente que influenciam diretamente na ação pedagógica, desde a formação inicial até à prática contínua do magistério em sala de aula” (p. 54). Compreende-se que as ações pedagógicas estão interligadas ao contexto social em que a escola

se apresenta, na medida em que ela é um dos segmentos sociais do seu meio é processado o ato de educar, formando as práticas educativas como vontade determinada. Desta forma, nos marcos da LDB9394/96, no que se refere à Educação Profissional do Professor conforme Artigo 39: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, às ciências e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva.

A formação continuada de professores não deve ser compreendida como um processo de acúmulo de grande quantidade de informação e conhecimento, pois, tem sua origem na formação inicial e se estende para toda vida profissional do professor e colabora no desenvolvimento das habilidades políticas, técnicas e humanas com o objetivo de melhorar sua prática.

As pesquisas a respeito de formação e profissão docente direcionam para uma revisão da compreensão do fazer pedagógico do professor, que é tomado como mobilizador de conhecimentos profissionais. Considera-se assim, que este, em seu caminho, constrói seus conhecimentos de acordo com a necessidade de utilização dos mesmo, suas experiências, suas trajetórias formativas e profissionais.

Imbernón (2010) ainda ressalta a “formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática” (p. 59). Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóri-

cos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Assim, a formação continuada colabora de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é permitir as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. Diante dessa concepção, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado para subsidiar a pesquisa foi QUESTIONÁRIO respondido por 10 (dez) professores do Município de Redenção – Ceará – Brasil. A respeito da Pergunta

1. “ Você já ouviu falar na expressão ‘Formação Continuada’? Todos os professores responderam que SIM.

2. O que é formação continuada para você?

R- É uma formação específica a profissionais da educação. Ocorre ao longo da vida do professor. Esse tipo de formação ajuda os profissionais a avançar continuamente em um caminho de desenvolvimento profissional (PROFESSOR “A”).

R- É um processo de aperfeiçoamento do professor para que ele venha melhorar suas práticas pedagógicas com um ensino de

melhor qualidade. O Educador deve estar sempre atualizado e bem informado. (PROFESSOR “B”).

R- São as transformações de conhecimentos vividos na vida profissional, trazendo novas práticas pedagógicas para um processo de aperfeiçoamento dos saberes (PROFESSOR “C”).

R- Entendo que são os cursos de capacitação, de especialização, a pós-graduação, quando você estaria sempre recebendo novos conteúdos, se atualizando (PROFESSOR “D”).

R- É a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, que é possível mudança. Temos que estar sempre buscando e se aperfeiçoando dos saberes, no qual está sendo inserido, ou seja, a partir das necessidades do dia-a-dia. (PROFESSOR “E”).

R- É aquela que acontece em serviço, ou seja, o profissional mesmo tendo formação inicial continua se aperfeiçoando de acordo com as demandas da profissão (PROFESSOR “F”).

R- Entendo que são os cursos de capacitação, de especialização, a pós-graduação, quando você estaria sempre recebendo novos conteúdos, se atualizando (PROFESSOR “G”).

R- É a quantidade, qualidade de informação, voltada pra transformação do indivíduo que busca o conhecimento, fazendo assim sua própria interpretação, para transferir esse conhecimento para edificação (PROFESSOR “H”).

R- É um momento para construção de conhecimentos e desenvolvimento, onde o profissional tem a oportunidade de aperfeiçoar suas atividades, fazendo, assim um ensino de melhor qualidade (PROFESSOR “I”).

R- Todos nós que estamos trabalhando fizemos uma graduação, temos uma formação. Mas não basta. Temos que ter a reciclagem,

o aprimoramento e é nisso que consiste a formação continuada. É você estar sempre estudando, pesquisando, se atualizando, dentro da proposta da prefeitura e da educação (PROFESSOR “J”).

Percebe-se que os professores não apresentam conhecimento sobre Formação Continuada como ação coletiva, como pesquisa que busca resposta para a solução de problemas surgidos no ambiente de trabalho, e que somente é possível uma intervenção, através de ação coletiva, onde todos falem a mesma língua, busquem alcançar os mesmos objetivos, tenham o mesmo foco.

3. Quais as dificuldades sentidas por você na prática docente?

R- Uma formação específica a profissionais da área da educação, que ocorra ao longo da vida do professor. Este tipo de formação ajuda os profissionais a avançar continuamente em um caminho de desenvolvimento profissional (PROFESSOR “A”).

R- Encontramos muitas dificuldades, pois muitas atividades ficam apenas na teoria, e nada contribui para o desenvolvimento profissional (PROFESSOR “B”).

R- Na vida profissional, sinto-me ainda perdida, com poucos conhecimentos. Pretendo na formação continuada, aprender novas práticas que possam contribuir para o meu desenvolvimento profissional (PROFESSOR “C”).

R- A falta de interesse dos alunos; – A ausência dos pais;
– Falta de suporte do Núcleo Gestor (PROFESSORES “D e E”).

R- Lidar com a rapidez das informações (PROFESSOR “F”).

R- Precisa de preparação para trabalhar com alunos portadores de necessidades Especiais (professor “G”).

R- Falta material de apoio como data show; – Informações chegam atrasadas (PROFESSORES “H”).

R- Falta de interesse dos educandos; – Falta de compromisso dos Pais; – Falta de compromisso dos gestores (PROFESSOR “J”).

Percebeu-se que os entrevistados referiram-se à necessidades suas, mais prementes, face a dificuldades que estariam vivendo naquele momento, na sua atuação no âmbito da sala de aula. Os dados que mereceram um maior número de menções foram: a dificuldade em relação à indisciplina e falta de interesse dos alunos e a formação do professor.

Observou-se que a maioria dos professores não se questiona de que a indisciplina e a falta de interesse do aluno podem ter relação direta com o tipo de atividade educacional proposta em sala de aula pelos professores. Atividades que, por sua vez, estão relacionadas à sua formação, constatação que alguns entrevistados expressam em algumas das falas, e que fazem referência a dificuldades relacionadas de alguma forma à formação do professor.

4. O que você espera da escola no processo de “Formação Continuada”?

R- Falta parceria entre Gestores e Professores (PROFESSORES “A, C, D, G e H”).

R- Espero que a formação continuada seja coerente com a realidade da sala de aula (PROFESSOR “B”).

R- Estudo voltado para o interesse e necessidade dos professores (PROFESSORES “E e F”)

Falta planejamento e condução da formação continuada nas escolas públicas municipais de Redenção-Ceará-Brasil.

Como se pode observar, as alternativas de solução que os professores buscam, no tocante à sua formação, contemplam ações, que na sua maioria, são iniciativas dos gestores, ou seja, da coordenação pedagógica.

5. Quais são as temáticas tratadas nas formações oferecidas pela SME-Secretaria Municipal da Educação?

R- Valores, leitura e escrita, rotinas, sequência didática, uso da matemática e projetos, como o PAIC-Programa Alfabetização na Idade Certa (TODOS OS PROFESSORES).

Os professores apresentaram as temáticas das formações ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação. Entendemos que esse é um dado importante para que o processo de formação continuada de fato aconteça, pois, a escola precisa se modificar para atender às necessidades de todos os professores, pois a ela compete atender de fato a realidade, a necessidade do professor, com ênfase no desenvolvimento e envolvimento de todos, numa atividade de caráter coletivo.

6. O que você espera da SME, para o processo de formação continuada dos professores da Rede?

R- Valorização do profissional do Magistério; – Cumprimento da lei que assegura o direito à formação inicial e continuada. (TODOS OS PROFESSORES).

Os professores reconhecem a existência da desvalorização do profissional e a necessidade de uma formação continuada concebida como uma ajuda aos professores para que possam modificar e rever a relação estabelecida na sua prática, percebendo-se como profissionais da educação, ou seja, como professores

atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos e que, por isso mesmo, detêm melhores condições de participar de maneira efetiva da elaboração da proposta pedagógica da escola.

7. Quais as contribuições da “Formação Continuada” para a melhoria da qualidade da prática escolar e do ensino?

R- Muda o modo de pensar e fazer pedagógico, permite vivenciar novas experiências e entender que a teoria e a prática devem sempre andar juntas. Aprendizagem na vida profissional e pessoal (PROFESSORES “A, C, D e E”).

R- A formação docente e a prática pedagógica com qualidade. O desenvolvimento dos saberes docente, as metodologias de ensino e a didática. Teoria e prática andam juntas (PROFESSORES “B, F, G e H”).

R- Mudar e melhorar nossas práticas em sala de aula. Contribui para mudança e transformação de quem recebe (PROFESSORES “I e J”).

Os professores tem convicção da importância da “Formação Continuada para o crescimento profissional e pessoal. Cabe ao professor criar e recriar sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. E a formação do professor deve instrumentalizá-lo para isso.

8. Em algum momento dos cursos que você têm participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos pro-

blemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

R- Não. Tenho vivenciado muitos problemas em sala de aula de alunos com dificuldades de comportamento (indisciplina) e aprendizagem, busco ajuda junto ao Núcleo Gestor e nunca obtenho sucesso, nada é feito. Também não posso desenvolver um projeto voltado para a solução do problema, não há esta abertura, os projetos desenvolvidos na escola, são projetos impostos pela SME (PROFESSORES “A, B, D, E, F, G, H e J”).

R- Surge ideias, mas, não somos autorizados a tomar decisões. Sempre cumprimos ordens (PROFESSORES “C e I”).

Os professores declaram que não têm autonomia de buscarem solução para os problemas detectados na escola, não têm oportunidade de desenvolverem projetos voltados para a realidade de cada escola, pois, os projetos a desenvolverem são enviados pela SME, cabe aos professores somente a execução dos mesmos.

9. Quais as críticas que você faz ao processo de “Formação Continuada”?

R- Muitas vezes não contempla as necessidades vivenciadas pelo professor na sala de aula (PROFESSORES “A, D e H”)

R- Formação baseada na realidade de cada escola na busca de solução, ação com caráter coletivo (PROFESSORES “B, C e J”).

R- Tornar realidade uma formação em serviço, cumprimento da lei que assegura o direito de aperfeiçoamento profissional contínuo (PROFESSORES “E, F, G e I”)

Nesta concepção, os professores clamam por oportunidade de formação contínua, de condições para uma aprendiza-

gem contínua, que possa reforçar a autonomia do professor para aprender permanentemente, aperfeiçoando as suas competências intelectuais e técnicas, de forma a transformá-lo no legítimo gestor do seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

Verificar os aspectos da formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, dos educadores, comprovou-se através da amostra, que a formação continuada oferece ferramentas para suprir a demanda de informações e necessidades que os alunos trazem para a sala de aula. Neste sentido, é preciso que o professor se renove e acompanhe as mudanças que ocorrem a todo o momento, pois isso garantirá um ensino-aprendizagem de qualidade.

Por fim constatou-se que existe uma preocupação na classe docente, sobre se manter ativo no mercado de trabalho e ao mesmo tempo procurar melhorar o processo educativo, tendo a Formação Continuada como suporte imprescindível no acesso a saberes que permitirão conduzir a aprendizagem dos educandos de forma significativa e de qualidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Fábia Geisa Amaral Silva

Mestra em Planejamento e Políticas Públicas – UECE

fabia.geisa2009@gmail.com

RESUMO

A formação docente é o centro do respectivo artigo, abordando os aspectos que norteiam como acontece essa formação na contemporaneidade, sendo que existem o que se espera das formações docentes e o que realmente, na prática, acontece. O referido tema justifica-se pelas constantes mudanças no cotidiano da sociedade e dos espaços escolares, onde o docente deve estar se capacitando constantemente. O objetivo geral é analisar a teoria da formação docente, apresentando os desafios que se posicionam na prática do âmbito escolar. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfica, baseada em teóricos contemporâneos que nos ajudam a compreender a dinâmica da formação docente no momento atual. Os resultados indicam que a formação docente e sua respectiva atuação devem atender às novas demandas atribuídas aos professores, ou seja, considerar alguns aspectos como, visão de mundo que o estudante possui, como apreende os conceitos e também, as perspectivas de vida, portanto, o professor é o responsável pela formação científica e humana dos estudantes.

Palavras-chave: Formação. Docência. Desafios.

Introdução

A formação de professores vem sendo objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo, perpassando por enormes desafios, que no decorrer do presente trabalho serão evidenciados e contextu-

alizados. O pensamento e as reflexões de Gatti; Barreto (2015), Bertotti; Rietow (2013) colaboram de forma teórica para o embasamento bibliográfico do presente trabalho.

É portanto, nesse contexto, que a formação de professores deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva teórica atual, que permita entender de que forma têm ocorrido os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo, principalmente aqui no Brasil.

Atualmente, a formação docente vem passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado, segundo esses autores, por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar a formação docente no Brasil, de forma que ela venha a atender as demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 33).

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a formação docente no Brasil, em suas diferentes fases, permeadas pelo pensamento educacional brasileiro, retomando o contexto atual da formação de professores na tentativa de compreender as mudanças e permanências que compreendem esse processo, contextualizando os principais desafios que são apresentados àqueles que têm a docência como uma profissão.

Pretende-se alcançar os resultados através da contribuição bibliográfica, estudos e pesquisas na área da formação docente

no Brasil. O referido trabalho é de extrema importância, principalmente para educadores em todas as áreas do conhecimento e que precisam conhecer mais sobre a formação docente.

Desenvolvimento

Atualmente, vê-se as mudanças que ocorrem no cotidiano escolar, na sociedade em geral. Essas mudanças afetam as dinâmicas escolares, a forma como os professores ensinam e os meios como os discentes aprendem. A certeza de que a escola é encarregada de formar novos cidadãos, coloca nos docentes uma responsabilidade de inovar sempre, seja na metodologia, seja com sua influência na vida dos estudantes. Como consequência, a escola quer resultados positivos e melhorias na qualidade da aprendizagem de seus educandos.

Diante disso, percebe-se a importância do professor, sendo que, necessita-se também, de políticas para que a formação lhes assegure o saber ou a competência que esse docente irá precisar ao longo da sua trajetória profissional. E os discentes merecem bons professores e professores preparados, onde a prática na sala de aula, cumpra os padrões de excelência que assegura uma dinâmica positiva e responsável perante a comunidade e a sociedade.

Saviani (2009, p. 143), esclarece que, ao examinar as questões pedagógicas, em articulação com as transformações, dividiu em seis períodos a história da formação de professores no Brasil:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890) – esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obriga os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas; estende-se até 1890,

quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971). Substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996). Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

De acordo com Borges et. al. (2011), com a promulgação da LDB 9.394/96 surgiram muitas propostas sobre a formação de professores; contudo, por algum tempo permaneceram as influências do período anterior. Nesse contexto, a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. É importante aqui perceber a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica, de acordo com a LDB 9.394/96, expressa nos Artigos 61 a 63:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 22-23).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP nº 01/99, que trouxe em seu Art. 1º a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB 9.394/96 e, nos Artigos 2º e 3º, caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. Essa mesma resolução trouxe também a preocupação com a qualidade do corpo docente para os IES, em seu Art. 4º § 1º e incisos; colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo que pelo menos 1/3 dos docentes dessas instituições possua titulação acadêmica de mestrado e doutorado e pelo menos 1/3 desses docentes tivesse regime de tempo integral e comprovada experiência na Educação Básica. Além disso, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do projeto pedagógico dos cursos (Borges et al., 2011, p. 105).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica instituídas em 2002 orientam ainda que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (Art. 12) e explicitam “a flexibilidade necessária, de modo que, cada instituição formadora, construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionadas” (Art. 14). Apontam também os seis eixos articuladores dos cursos de licenciatura: 1) Os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) Interação e comunicação, bem como desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) Relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) Formação comum e formação específica; 5) Conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos filosóficos e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) Dimensões teóricas e práticas.

Nesse sentido, percebe-se que há uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de Educação Básica para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar. Porém, nota-se também que essa iniciativa ainda se faz tímida nas instituições formadoras de professores (BORGES et al., 2011, p. 107).

A política nacional para formação de professores do magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.755/09, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes para o fomento de programas de formação inicial e continuada; a proposta foi “organizar em regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação Básica” (Art. 1º), objetivando apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada de pro-

fissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. Pretendeu ainda equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III).

O Decreto propôs ainda, ações formativas no sentido de prever a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos fomentados pela Capes que proponham a inovação das matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactam a formação de docentes (Arts. 10º e 11º).

Atualmente a Capes subsidia o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), inicialmente nas universidades públicas e que agora, segundo esses autores, se estende para as universidades privadas. Tal programa pretende, dentre seus vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e prática, colocando-os em contato com as escolas de Educação Básica para a convivência docente por mais tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a sua formação em processo. Entretanto, observa-se que tais políticas públicas de formação de professores necessitam de maior tempo e foco para a sua efetivação.

A Educação Básica, segundo Barreto (2015), representa assim um celeiro para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes. Há, contudo, segundo essa autora, dinâmicas internas do próprio sistema de educação e do sistema de mercado que contribuem para ampliar ou retrain a oferta e a procura dos cursos que formam esses profissionais, pois, embora a certificação em

cursos superiores esteja se generalizando no país entre todos os docentes, a melhoria da qualidade da Educação Básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores, havendo também problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos e que também decorrem de sua qualidade (BARRETO, 2015).

Ainda de acordo com essa autora, nos cursos de Educação Superior, em 2011, havia 53,8% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública; estas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial, fundamentalmente pelas instituições de Ensino Superior (IES) estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofreram alteração substantiva (56,7% e 43,3%, respectivamente). No entanto, as matrículas em educação a distância, segundo essa autora, fizeram toda a diferença, pois saltaram de insignificante 0,6% para 31,6% em 2011. Nessa modalidade de ensino, as matrículas nos cursos de Pedagogia passaram de 29,3% para 65,7% do total de estudantes.

Em 2009, foi formulada, no âmbito da Capes a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), que compreende um conjunto de ações do Governo Federal em colaboração com as IES públicas e secretarias de Educação de estados e municípios para ministrar cursos superiores e de formação continuada aos docentes em serviço. Porém, a recomendação da Capes é de que as licenciaturas sejam oferecidas preferencialmente em cursos presenciais conjugados com tecnologias a distância e a formação continuada reservada aos cursos em Educação à Distância (EaD).

De acordo com a concepção de EaD adotada pelas políticas da área, como menciona Barreto (2015), trata-se de uma modalidade educacional em que os processos de ensino-apren-

dizagem são mediados pelas TIC e em que os estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugar e tempo diversos. Nesses termos, os cursos presenciais com o auxílio das tecnologias do PARFOR enquadram-se também nesse conceito.

A formação docente de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no Art. 22 da LDB 9.394/96, que estipula que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”; esse fim está voltado para todo e qualquer estudante, para evitar discriminação ou para atender o próprio Art. 61 da mesma LDB (1996), que é claro a este respeito quando prioriza “a formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”.

Em 2018, o documento “Proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2018), insere-se no quadro de ações da reforma da Educação Básica.

Chapman; Aspin (2001), editores do *International Handbook of Lifelong Learning* (Manual Internacional de Educação Continuada), ou mais precisamente, significa que o professor deve aprender ou buscar conhecimentos ao longo da sua vida, por toda a sua vida. Os autores expunham a necessidade de se realizar profundas transformações nos sistemas educacionais atuais para que possamos enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento. Esses autores apresentam uma série de princípios, dentre os principais:

A necessidade de oferecer oportunidades educativas que respondam aos princípios de: eficácia econômica, justiça social, inclusão

social, participação democrática e desenvolvimento pessoal. A necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as maneiras de ensinar em resposta aos desafios educacionais produzidos pelas mudanças econômicas e sociais e pelas tendências associadas ao surgimento de uma economia do conhecimento e de uma sociedade da aprendizagem. A reavaliação e redefinição dos lugares onde a aprendizagem acontece, assim como a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que sejam positivos, estimulantes e motivadores, e que superem as limitações de currículos padronizados, da divisão por matérias, dos tempos curtos e das rígidas pedagogias. Uma aceitação da importância do valor agregado que proporciona a aprendizagem. A consciência de que embora se comece a perceber que a escola não é a principal fonte de aquisição de conhecimento, ela está se convertendo em instituição fundamental na socialização da população jovem. A ideia de que os caminhos de aprendizagem entre as escolas e as instituições de ensino superior, os trabalhadores desse setor e outros provedores de educação, terão um alto impacto na formação de relações entre a escola e a comunidade. A necessidade de promover a ideia da escola como comunidade de aprendizagem e como centros de aprendizagem ao longo da vida (CHAPMAN; ASPIN, 2001, p. 133).

Entretanto, percebe-se com os estudos de Imbernón (2010) que é necessário para que o professor se torne sujeito de sua própria formação e não apenas um instrumento nas mãos de outrem. Para isso, os responsáveis (órgãos como SEDUC, por exemplo) por realizar as formações, devem contemplar atividades que supram as necessidades formativas dos docentes que são exatamente, as que emergem da prática docente em sala de aula.

Analisa-se portanto, que a importância da capacitação docente vai além de “saber” usar as diversas tecnologias, mas sim incorporá-las como ferramentas imprescindíveis na mediação

da construção do conhecimento. Pois, essa mediação consiste na caracterização de um sujeito transformado e também transformador do meio em que vive, uma vez que a maioria dos alunos tem acesso aos diferentes meios de informação fora do universo escolar.

Referente à imagem que se quer construir em todo esse contexto, Ferreira *et al* (2020), p. 22) assevera que:

Somos profissionais da educação e não apenas do ensino. Precisamos recuperar o significado das palavras educação e educadores. Se toda docência é um processo humano, é impossível ser apenas um ensinador e não ser educador. Assim, todo educador é professor de moral, quer tenha consciência disso ou não. Transmitimos valores em nossa ação pedagógica.

O professor não só é responsável pela formação científica ou técnica dos alunos, como também pela formação humana. Logo, deverá tomar para si a atribuição de que a sua formação vai muito além do ensinar conteúdos, mas outros aspectos relevantes devem ser considerados, como a visão de mundo que o aluno possui, como encaram a ciência, quais suas perspectivas de vida, etc. Nesse contexto, é necessário que as práticas de formação e de atuação docente remetam e atendam às novas competências atribuídas aos professores.

Considerações finais

A partir do referencial teórico, constatou-se essa grande necessidade de atualização e formação continuada e pedagógica dos profissionais que atuam no século XXI. Inclusive já ocorreram grandes discussões sobre a formação desses profissionais no

Brasil. Além disso, os teóricos apontam as competências a serem desenvolvidas na área educativa, sendo necessário vários aspectos, como por exemplo, organização, direção, conhecimento dos dispositivos de diferenciação, envolvimento dos alunos, trabalho de equipe, participação da administração escolar, envolvimento dos pais, novas tecnologias, enfrentamento dos dilemas éticos da profissão e administração da formação continuada.

Conclui-se portanto, que é preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo”, pois a formação de professores profissionais para a Educação Básica, segundo essa autora, tem que partir do seu campo de prática e agregar a esse campo os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças, jovens, adolescentes e adultos.

Referências

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 62, jul./set. 2015.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. **XI Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista Hist. BR on-line**. Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

CHAPMAN, J.; ASPIN, D. **Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan.** (Vol. International Handbook of Lifelong Learning). London: Kluwer, 2001.

FERREIRA, H. P., MARTINS JÚNIOR, F. R. F., VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. (2020). **Características docentes e gestão da formação continuada em cinco municípios do Ceará.** *Imagens Da Educação*, 10(3), 125-142. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.48237>.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Joaquim Silva Pereira

UECE

E-mail: joaquimprofbio@hotmail.com.br

Meiriane da Silva Pinheiro

UNILAB

E-mail: meirianehistoriadora@gmail.com

Ana Luiza de Oliveira Castro

UFC

E-mail: al.oliveiracastro@gmail.com

Andrea Yumi Sugishita Kanikadan

UNILAB

E-mail: akanikadan@unilab.edu.br

Maria do Rosario de Fatima Portela Cysne

UNILAB

E-mail: fatimaportela@unilab.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de uma reflexão acerca de como vem sendo desenvolvida a educação ambiental no contexto escolar. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral relatar dados sobre a educação ambiental nos espaços escolares. Em termos específicos, enfatizar a importância da educação ambiental formal, como práticas educativas, nos currículos das instituições de ensino, englobando todos os níveis de ensino. Retratar a educação ambiental não formal, considerada-a como ações e práticas direcionadas a sensibilizar as pessoas acerca dos problemas ambientais e na defesa do meio ambiente equilibrado. A metodologia aplicada caracterizou-se por uma revisão de literatura sobre educação ambiental e como vem sendo recebida e incluída nos espaços escolares da educação formal. Diante dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, constata-se a importância das escolas desenvolverem ações

de educação ambiental continuamente. Mudanças de comportamento dos alunos e comunidade deverão acontecer devido às ações de educação ambiental desenvolvidas pelas escolas. Com os resultados desse estudo, espera-se que o processo da Educação Ambiental no contexto escolar seja mais bem compreendido.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Espaços Escolares, Mudanças.

Introdução

A tendência da educação moderna é integralizar o universo da escola ao que se passa no mundo. Dessa forma, o que se aprende não finaliza no objeto escola, mas transpassando seus limites, vai se adequar e se moldará a realidade transformadora do nosso mundo que está constantemente em pleno progresso. Assim, a escola pode cumprir, efetiva e eficazmente, sua função que é formar cidadãos para viverem plenamente suas realidades.

No entanto, uma boa escola comprometida com esse novo mundo, onde tecnologias e diferenças sociais pendulam, deve priorizar além dos conteúdos que traduzem o conhecimento, valores como a ética, a conscientização, o respeito humano e o exercício da cidadania, os quais deverão ser construídos pelos seus educandos. Dessa forma, a escola deve propor ações, através das quais mobilizem e conscientizem alunos e comunidade a praticar a cidadania, mostrando a importância da educação na construção de um cidadão crítico e consciente de seus atos. Tais ações podem ser conduzidas de maneira que o educando entenda, por exemplo, que faz parte desse planeta, que pertence a sua ecologia e que pode cuidar do seu ambiente, do seu habitat natural, conhecendo sua própria biologia e a relação desta com

a biologia dos animais e das plantas. Esse conhecimento levará a um nível de consciência de respeito e de amor tanto a si próprio, quanto ao ambiente a que pertence, capaz de produzir um entendimento mais profundo de reconhecimento e valorização cuidadosa para com esse maravilhoso planeta.

Nessa abordagem, Vizentin e Franco, já em 2009 (p. 07) consideravam que “a escola passa a redimensionar o seu papel na sociedade, promovendo uma educação preocupada com a formação de cidadãos mais conscientes com as problemáticas socioambientais e mais competentes para encontrar soluções”. Pode-se, assim, considerar que a educação ambiental tem papel significativo por possibilitar aos estudantes obter uma visão integrada do mundo. Sendo as escolas espaços privilegiados na implementação de atividades pedagógicas, elas propiciam essa formação mais ampla e que integra o ambiente nos seus ensinamentos, desenvolvendo atividades que integram sala de aula e o campo, com ações orientadas em projetos de maneira que levam a formação dos educandos à autoconfiança, provocando atitudes positivas ao comprometimento dos que fazem a escola com a proteção (EFFTING, 2007).

Como se pode verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 (BRASIL), a questão ambiental chegou à escola no final do século passado, induzindo as escolas a desenvolverem muitas iniciativas nessa nova temática que inova o ensino e aprendizagem nas escolas, instigando educadores de todo o país.

Por essas razões, vê-se a importância de se incluir a temática do meio ambiente, como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional. Para trabalhar a educação ambiental na escola é de suma importância oportunizar espaço, onde os professores possam levar os estudantes a de-

envolverem capacidades específicas, por exemplo, criatividade, responsabilidade, criticidade e conscientização, de maneira que lhes permitam compreender a diversidade da vida no planeta, reconhecendo situações de desequilíbrio ambiental e a importância de se conservar o meio. Assim sendo, Effting (2007, p. 25) argumenta ser “a escola é o espaço social e o local onde o aluno será sensibilizado para as ações ambientais e fora do âmbito escolar ele será capaz de dar sequência ao seu processo de socialização”.

Tendo em vista os objetivos já mencionados, a metodologia utilizada consiste em uma revisão de literatura com fins exploratórios e descritivos, objetivando resultados qualitativos.

Educação Ambiental

A Educação Ambiental constitui-se um dos assuntos que cada vez mais vem sendo colocado como importante instrumento no processo da conservação da biodiversidade, da qualidade de vida ligada ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Na opinião de Vizentin e Franco (2009), a cada dia que passa a humanidade está mais atenta com a ideia de preservar o meio ambiente, impedindo assim a destruição da própria espécie. Nunca os temas ambientais como, por exemplo, Degradações ambientais, aquecimento global, degelo das calotas polares, falta de saneamento básico, água em falta, coleta de lixo, reciclagem e alterações climáticas ocuparam tanto espaço na nossa sociedade.

De acordo com Oliveira (2011), entre os países que se diz preocupados com a questão ambiental, o Brasil é referência, pois foi um dos primeiros países a estabelecer uma legislação ambiental. No ano de 1965, foi criada a lei N° 4.771 que estabeleceu o Código Florestal Brasileiro, considerando como áreas de preservação permanente, as florestas e outras formas de vegetação si-

tuadas ao longo dos rios ou de qualquer curso d'água de acordo com as faixas estabelecidas na mesma lei. Mas foi na década de 1970 que ocorreram eventos de suma importância para o progresso da educação ambiental no mundo. Mais precisamente em 1972, em Estocolmo, na Suécia, foi realizada a primeira grande conferência mundial a respeito do tema, que contou com a participação de mais 170 países discutindo o futuro do planeta. Nesta conferência fica estabelecido um plano de ação mundial voltado para a educação ambiental. Conforme Effting (2007, p. 05), “a educação ambiental passou a ser considerada como campo de ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais”. Na mesma década, ou melhor, no ano de 1977, na conferência realizada na Tbilisi, foram discutidos os objetivos e as estratégias para que a educação ambiental fosse utilizada na preservação do meio ambiente.

No ano de 1980 a questão ambiental, foi retomada a discussão, dessa vez relacionada ao desenvolvimento econômico sem controle dos países, atingindo diretamente a sobrevivência do ser humano na face do planeta, no que se refere a própria ação humana perante à terra, ao ar, às águas existentes e à vida dos vegetais e dos animais (VALE, 2011).

Em 1992, acontece no Brasil a Conferência das Nações Unidas para o meio ambiente e o desenvolvimento – CNUMAD, que também ficou conhecida como a ECO-92 ou Rio-92, da qual participaram mais de 150 países. Esta é considerada uma das mais importantes conferências sobre o assunto, sendo um momento especial para a evolução da educação ambiental.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA, em seu artigo 1º, entende-se por educação ambiental:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental é percebida ainda por Sales (2010) como um processo participativo entre todos os segmentos da sociedade, onde o educando, enquanto construtor do conhecimento passa a ter a função principal do processo de ensino/aprendizagem pretendido, contribuindo positivamente no diagnóstico dos problemas ambientais e propondo soluções, sendo assim, preparado como agente mobilizador da sociedade, por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho.

De acordo o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), instituído, lei N° 9.795, de 27 de Abril de 1999, ficou estabelecido que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo está presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal e informal.

Referindo-se a lei supracitada, entende-se por educação ambiental formal aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público ou privado, englobando a educação básica nos níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação Superior e Educação profissional. Portanto, a Educação Ambiental será desenvolvida como prática educativa, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal e não deve ser implantada como disciplina no currículo de ensino, exceto nos cursos de pós-gra-

duação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário é facultada a criação de disciplina específica. Já a educação ambiental não formal são as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

No Brasil, a preocupação com o meio ambiente chegou às escolas de forma mais organizada, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), os quais afirmam que a questão ambiental é considerada cada vez mais urgente, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso dos recursos naturais feitos pelo homem. Englobando uma concepção pedagógica, a educação ambiental que tem como princípio a interdisciplinaridade e transversalidade busca a compreensão da complexidade ambiental na interação com as diferentes áreas do conhecimento. Assim sendo, a questão ambiental dentro da escola constitui um tema transversal que, embora esteja presente de modo mais evidente nas disciplinas de Ciências, História e Geografia, também precisa do apoio das áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e arte para ser compreendido. Guadé, Martins e Costa (2020, p. 93), acrescentam que “a prática interdisciplinar, ao mesmo tempo que se faz necessária, apresenta-se como um desafio aos contextos de educação formal, nos variados níveis de ensino”.

Mesmo que a educação ambiental, dentro da escola seja trabalhada de forma transversal e interdisciplinar, abrangendo todas as disciplinas curriculares, é preciso ainda que a escola mostre aos seus educandos que para adquirir consciência sobre as questões ambientais, os mesmos terão de se envolver em um aprendizado constante, pois as transformações naturais também se dão de maneira continuada. A maior preocupação da escola

deve ser a de desenvolver valores, atitudes, senso crítico e posturas éticas. De acordo com Sales (2010) a educação ambiental se baseia nos seguintes princípios:

Sensibilização: Processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico. Compreensão: Conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais. Responsabilidade: Reconhecimento do ser humano como principal protagonista. Competência: Capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema. Cidadania: Participar ativamente, resgatar e promover uma ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

Dentro desta temática, observa-se um rápido crescimento da educação ambiental nas instituições de ensino de todo Brasil. O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (CEARÁ, 2019), destaca “que os/as estudantes sejam convidados(as) a identificar, analisar, refletir e debater questões ambientais, iniciando com uma visão local, nos anos iniciais e, progressivamente ampliando o campo de estudos ao adentrar os anos finais”.

Assim sendo, os PCNs (BRASIL, 1997) definem que a principal função de trabalhar o tema transversal Meio Ambiente e Saúde é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global.

Nessa visão, Sales (2010), enfatiza que a função da educação ambiental é contribuir na construção de valores que por sua vez conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando o educando a analisar criticamente todos os fatores que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies.

A Revista Nova Escola (2003), em edição especial: Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender, estabelece que não é difícil introduzir a discussão com os alunos, pois boa parte deles demonstra interesse pelo assunto e carrega informações adquiridas fora da escola, por meio de conversas com outras pessoas ou absorvendo conteúdos dos meios de comunicação. Importante é desenvolver nos jovens uma postura crítica em relação a essas informações que eles obtêm. Com isso, a visão deles sobre questões ambientais torna-se mais ampla e, portanto, mais segura diante da realidade em que vivem.

Sendo assim, o que cabe a escola por meio dos professores é propiciar condições ao aluno para desenvolver competências e habilidades, comunicar e representar seu contexto, investigar e compreender os fenômenos naturais que afetam sua vida e contextualizar os conceitos apreendidos para a vivência de seu universo sociocultural (VIZENTIN E FRANCO, 2009).

Portanto, sendo a escola um espaço educacional, o que se espera dela é sua contribuição com uma educação ambiental que nos faça perceber o meio ambiente como nossa vida, e ao mesmo tempo oportunize espaço de maneira que envolva escola e comunidade para pensar nas soluções para os problemas atuais e na construção de um futuro desejado para todos. Assim é possível ter uma sociedade com gente mais responsável e empenhada em proteger o meio ambiente, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida. Guadé, Martins e Costa (2020, p. 94) ressaltam a importância [...] “de formação que preparam os indivíduos para a participação cidadã, compreendida como fundamental estratégia de compreensão e enfrentamento dos problemas ambientais que emergem em nível global”.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 29), acrescentam que: [...] “há muitas

informações, valores e procedimentos que são transmitidos à criança pelo que se faz e se diz em casa. Esse conhecimento deverá ser trazido e incluído nos trabalhos da escola”.

Nesse entender, Sales (2010) complementa dizendo que a escola enquanto instituição educacional e ao mesmo tempo formadora de opiniões deverá oferecer meios efetivos para que os alunos compreendam desde muito cedo os fenômenos naturais e as ações humanas com suas respectivas consequências para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e ao meio ambiente. É de suma importância que o educando no decorrer de sua escolaridade desenvolva as suas potencialidades, ou melhor, suas competências e habilidades, adotando posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando na construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável.

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada de mundo, os PCNs (BRASIL, 1997), propõe-se que o trabalho com o tema meio ambiente contribua para que os alunos, ao final do Ensino Fundamental sejam capazes de:

Conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente; Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis; Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e propositivo para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida; Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamento e relações de causa-efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio; Compreender a necessidade e dominar alguns

procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-dia; Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural; Identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente.

Considerações finais

Diante dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, constata-se que é de suma importância as escolas desenvolverem ações de educação ambiental de forma contínua nos seus espaços. Mudanças de comportamento dos alunos e da comunidade deverão acontecer devido às ações de educação ambiental desenvolvidas pelas escolas.

Os alunos deverão demonstrar responsabilidade com a conservação e preservação do meio ambiente, envolvendo-os nas atividades de educação ambiental das escolas e comunidade. Ao mesmo tempo compartilhando com as famílias e com a sociedade os conhecimentos sobre educação ambiental adquiridos na escola.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

_____. Lei Nº 9795, de 27 de Abril de 1999. **Programa nacional de educação ambiental**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

EFFTING, Tânia Regina. **Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios**. Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento para o desenvolvimento sustentável)– Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

OLIVEIRA, Maria Edilene Silva. **Agentes ambientais**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2011. Fascículo 2: Agente ambiental e mobilização social.

QUADÉ, D. M.; MARTINS, E. S.; COSTA, E. A. S. Educação socioambiental e sustentabilidade: diálogo entre a Unilab e uma usina de beneficiamento de cana-de-açúcar em Redenção, Ceará, Brasil. *In*: XAVIER, A. R.; PINHEIRO, M. S.; PEREIRA, L. F. S. (Org.). **Sociobiodiversidade, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: experiências, limites e possibilidades**. Fortaleza, 2020. p. 92-112.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Parâmetros curriculares nacionais: fáceis de entender de 1ª a 4ª série**. São Paulo, Edição Especial, p. 25-34, Abril Cultural, 2003.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: fáceis de entender de 5ª a 8ª série**. São Paulo, Edição Especial, p. 23-30, Abril Cultura, 2003.

SALES, Júlio Cesar de. **Mudanças climáticas e desenvolvimento sustentável: lixo, reciclagem e educação ambiental**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, n. 8, 2010.

Fascículo. VALE, Cláudio César Monteiro. **Agentes ambientais:** noções de Direito Ambiental II. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, n. 11, 2011.

VIZENTIN, Caroline Rauch e FRANCO, Rosemary Carla. **Meio ambiente:** do conhecimento cotidiano ao científico: Metodologia Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano. Curitiba: Base Editorial, 2009.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA VISÃO DE AUTORES INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Viviana Patricia Kozlowski Lucy

E-mai: vivipk23@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos um levantamento bibliográfico realizado no contexto de uma investigação que pretende compreender a dimensão do processo de formação de professores na contemporaneidade. Tem como objetivo apresentar as contribuições de estudos de autores internacionais e nacional, que examinam mais detalhadamente o conjunto de premissas que orientam o conceito de Saber Docente e a sua relevância na formação dos professores. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, a partir da produção científica publicada em livros e artigos da área educacional. Propomos também uma reflexão acerca dos possíveis pontos de convergência entre autores que norteiam esta pesquisa. Os resultados indicam cinco pontos convergentes: o uso das tecnologias, a função estratégica da pesquisa, o trabalho em equipe, a profissionalização e o conceito de professor reflexivo. As pesquisas destes autores, além de contribuírem para as discussões mais recentes a respeito da formação de professores, propõe questões que ajudam a repensar a realidade presente.

Palavras-chave: Formação de professores. Saber docente. Contemporaneidade.

Introdução

Para pensar como a temática de formação de professores vem sendo abordada na contemporaneidade é necessário considerar que o contexto atual é composto por inúmeros elementos que resultaram nas transformações que evoluíram, ao longo da história da humanidade. Estas

transformações ocorreram no campo econômico e social, com reflexos na educação e no ensino, levantando questionamentos acerca do papel da escola e dos professores. Porém apesar dessas mudanças a escola continua sendo considerada uma instituição fundamental. Logo o debate em torno da formação de professores se configura como eixo central das pesquisas.

A sociedade está vivendo um momento de rápidas transformações causada pelos avanços tecnológicos afetando inteiramente o universo escolar. Este cenário reflete na atuação pedagógica do professor, exigindo permanente revisão de sua prática, visando seu desenvolvimento centrado na aquisição de capacidades reflexivas e trabalho coletivo. Neste contexto ao se refletir a respeito da ação do professor é necessário pensar sobre suas intenções, crenças, valores e sobre as condições reais da sua atuação, aspectos estes que interferem nas suas práticas diárias na escola.

Sendo assim, compreender à dimensão do processo de formação de professores na contemporaneidade requer uma redefinição dos saberes e competências do professor.

Baseamos nossa pesquisa em Demo (2004), Freire (1996), Tardif (2000, 2007), Tardif e Lessard (2005), Perrenoud (2000) e Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2002) os quais examinam mais detalhadamente o conjunto de premissas que orientam o conceito de Saber Docente e a sua relevância na formação dos professores.

Quanto ao delineamento metodológico, conforme Gil (1996) este estudo é de natureza bibliográfica e configura-se a partir do material já elaborado constituído de livros e artigos científicos.

O artigo divide-se em dois momentos: inicialmente, apresentamos alguns aspectos pertinentes a história da educação e

formação de professores na contemporaneidade; em seguida, são comentadas as contribuições de estudos de autores nacionais e internacionais sobre a temática.

História da educação e formação de professores na contemporaneidade

Para desenvolver a reflexão sobre o tema, realizaremos uma breve análise a respeito da história da educação e sua relevância para a formação de professores. Mcculloch (2012) chama nossa atenção para um fato a ser superado que é a separação entre a história e o currículo de formação de professores. A história é compreendida como fundamental para a formação de professores. Chegando a ser defendida por Durkheim, e na década de 1890 passou a fazer parte do currículo das faculdades de formação de professores. Porém no final da década de 1980 a história foi virtualmente excluída do currículo e isto se justifica por um discurso de que os professores devem focar suas atenções para a prática da sala de aula e não para teorias.

Mas esta fatalidade segundo Mcculloch (2012) não se aplica em todos os países, no caso do Japão a história ocupa um papel central, e os historiadores da educação exercem tal influência sobre seus alunos que geralmente se tornam professores.

Mcculloch (2012) relata que existe também um movimento de resistência, os fóruns internacionais que se reúnem para desenvolver uma parceria em defesa da importância da história da educação, e argumentam que esta disciplina é capaz de educar os professores com relação aos valores como amizade, compreensão e respeito pelas nacionalidades do mundo. No entanto enfatiza que

[...] em termos gerais, os últimos cinquenta anos testemunharam a perda da história da educação no currículo de formação de professores em muitos países, ainda mais profundamente a perda da visão inspirada por Émile Durkheim na França no início do século XX. McCulloch (2012, p. 126)

Nas últimas décadas o foco de estudo da pesquisa histórica sobre os professores volta-se para uma literatura que visa compreender a formação histórica do magistério através de estudos críticos dos professores e suas relações cotidianas e pedagógicas a fim de compreender a natureza do profissionalismo McCulloch (2012).

Por volta de 1980 a temática formação de professor ganha destaque em congressos, seminários referentes ao setor educacional. Tornando-se alvo de políticas públicas de educação, programas políticos e propaganda governamental a fim de conseguir empréstimos de organismos internacionais.

Feldmann (2009) diz que é importante lembrar que as pesquisas sobre a formação de professores devem estar articuladas a análise das políticas públicas educacionais que frequentemente não valorizam o saber dos professores, e desconsideram seu conhecimento prático, sua experiência no momento da elaboração das políticas relacionadas ao seu trabalho.

Este cenário nos indica o importante papel que a história da educação desempenha na formação dos futuros professores quando se fala sobre relação entre a teoria e a prática.

Na atualidade a educação é considerada um patrimônio estratégico em termos de oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Para que esta meta seja atingida é necessário melhorar a escola e qualificar os professores. Desta maneira a formação de professores torna-se a pauta central das discussões

na contemporaneidade. Diante desta dimensão surge a discussão sobre os desafios da modernidade na educação. Assim se faz necessário esclarecer o que é modernidade. Vejamos o que relata Demo (2004, p. 21) a esse respeito:

[...] modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social, que a dialética histórica apresenta na sucessão das fases, onde uma gera a outra. Menos que a marca técnica, modernidade poderia significar o desafio de compreender os tempos novos, abarcar os anseios das novas gerações, perscrutar os rumos do futuro. “Ser moderno” é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo. Demo (2004, p. 21)

Um dos fatores mais pertinentes quando falamos de modernidade é a presença da tecnologia. Demo (2004, p. 23) chega a afirmar que “A maneira mais eficiente de acumular capital já não seria a “mais-valia” pura e simples (“absoluta”), mas a produção e uso de tecnologia”.

Nesta perspectiva Perrenoud (2000, p. 139) acrescenta que “O ofício de professor redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender”, e para se atingir o objetivo da aprendizagem o professor tem ao seu favor uma ótima ferramenta “as tecnologias”, nas palavras de Perrenoud (2000, p.139) “As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas”. Logo o professor deve acompanhar as mudanças tecnológicas e utilizá-las a favor da aprendizagem, visto que esta evolução reflete na realidade cotidiana do aluno influenciado em diversos aspectos como no modo de viver, de se divertir, se informar, trabalhar e refletir.

A partir dos anos de 1990, ocorreram diversas mudanças significativas no cenário mundial com a globalização e internacionalização da economia, e neste período no Brasil inicia-se o projeto neoliberal. Essas mudanças também refletiram no pensamento educacional brasileiro. Passando-se a desejar outro modelo de professor que atenda a demanda imposta por estas mudanças. O professor que se almeja é o “professor reflexivo” aquele capaz posicionar-se no contexto, de dialogar com a prática e nortear-se a partir dela, como indica Pereira (2000, p. 41): “ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-nação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”.

Porem Santos (2002, p.23) destaca que existe uma distinção entre pesquisa e prática reflexiva

o olhar do “pesquisador” se estende por todos os fatos, processos, sistemas educativos e por todas as práticas pedagógicas; já o professor reflexivo tem como campo de investigação o seu contexto imediato e o seu próprio trabalho sem, contudo, deixar de questionar e de articular com outras práticas.

Neste contexto Demo (2004, p. 64), salienta a função estratégica da pesquisa, ao indicá-la como princípio educativo, declarando que “o centro da pesquisa é a arte de questionar de modo crítico e criativo, para assim intervir na realidade”.

Na mesma perspectiva, Freire (1996) fala sobre a importância do professor ser pesquisador e argumenta que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando,

intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Freire (1996, p. 14).

Breves contribuições de estudos de autores internacionais e nacional

Paulo Freire é um autor brasileiro, de renome internacional, é reconhecido por relacionar a educação às questões sociais, políticas e culturais em seus trabalhos e por incentivar a criticidade e a criatividade na conquista da autonomia pelo educando. Também nos deixou relevantes questões para reflexão sobre a política das relações sociais, sobre a dimensão cultural desta política e sobre o ofício do educador.

Uma de suas obras que vem de encontro com nossa temática é, “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente”, na qual Freire (1996) destaca que “Ensinar não é transferir conhecimento”, ensinar requer muitas exigências como bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, exige alegria e esperança, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Desta forma ensinar é um exercício constante sobre a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos.

Nessa obra, o autor busca recuperar a discussão do cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, com suas questões conflituosas, encorajando também o exercício de uma pedagogia baseada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Uma pedagogia da autonomia que considera a dimensão social da formação humana, que pode utilizar como combustível o desejo e pode ser vivida com alegria, sem deixar de lado o rigor e a seriedade.

Com relação aos saberes pedagógicos, propõe questões como a ampliação e a diversificação das fontes legítimas dos saberes e a necessária coerência entre o “saber fazer o saber-ser-pedagógicos”.

A partir das considerações acima, compreendemos que o educador se desenvolve um pouco a cada dia, ao observar o seu fazer de forma crítica e reflexiva, buscando sempre aprimorar a sua prática.

Entre os autores estrangeiros, é importante ressaltar as contribuições de Tardif (2000, 2007), Tardif e Lessard (2005), Perrenoud (2000) e Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2002), na discussão da formação de professores.

Iniciamos pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud reconhecido por suas publicações na área de currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação. Relata de forma clara e explicativa, acerca de temas complexos e contemporâneos, tais como formação, avaliação, pedagogia diferenciada, com destaque para o desenvolvimento de competências. Para os limites deste trabalho vamos utilizar a obra “10 Novas Competências para Ensinar” na qual o autor faz uma série de recomendações inerentes as mudanças do ofício dos professores: 1 – organizar e amenizar as situações de aprendizagem; 2 – gerir o progresso das aprendizagens; 3 – conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4 – envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5 – trabalhar em equipe; 6 – participar da gestão da escola; 7 – informar e envolver os pais; 8 – servir-se das novas tecnologias; 9 – enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10 – gerir sua própria formação contínua.

Descrevendo sua obra Perrenoud (2000, p.19) diz que

Esta obra pretende ser um convite para viagem, e para debate, a partir de uma constatação: os programas de formação e as estraté-

gias de inovação fundamentam-se com demasiada frequência, em representações pouco explícitas e insuficientemente negociadas do ofício e das competências subjacentes ou, então, em referenciais técnicos e áridos, cujos fundamentos o leitor não assimila.

Ao abordar a competência “Trabalhar em equipe”, Perrenoud (2000) a define como necessária, visto que está relacionada as transformações do ofício do professor e destaca que existem diversas razões para acrescentar a cooperação no cotidiano escolar e indica os componentes principais dessa competência:

A intervenção crescente, na escola, de psicólogos e outros profissionais do setor médico-pedagógico ou médico-social demanda novas colaborações, em torno de casos de alunos que têm graves dificuldades, sofrem de deficiências ou são objeto de violências ou de outras formas de maus-tratos. A divisão do trabalho pedagógico aumenta, na escola primária com emergência de papéis específicos (apoio pedagógico, coordenadores de projetos, intervenção de professores especialistas) e o desenvolvimento do trabalho em dupla. Isso suscita novas formas de cooperação, por exemplo, a repartição igualitária das tarefas e a partilha da informação em uma dupla, ou a delegação a especialistas de um problema que ultrapassa o titular, com o máximo de indicações para facilitar o trabalho. Perrenoud (2000, p. 79)

Os estudos a respeito do trabalho docente coletivo indicam diferentes maneiras de organização da ação conjunta. De acordo com Tardif e Lessard (2005), tal multiplicidade acontece em razão do contexto escolar, em que as relações são reguladas e listadas a partir de amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais e intercâmbios imprevistos.

Maurice Tardif é pesquisador, professor universitário e diretor de um centro de formação canadense, (CRIPE) seus

trabalhos são traduzidos e publicados em diversos países. Suas pesquisas são pautadas na evolução da profissão docente, também busca entender que saberes fundamentam o trabalho e a formação dos professores. Acerca do saber docente Tardif (2007, p. 36) advoga que “é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais”. Em outras palavras, o saber não se restringe a processos intelectuais, mas é também um saber social, que se manifesta nas interações entre professores e alunos.

Em seu artigo “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério” Tardif (2000) faz uma crítica aos cursos de formação que se fundamentam no modelo aplicacionista do conhecimento: No qual os alunos se dedicam por certo número de anos a estudar disciplinas teóricas, e em realizar estágios práticos a fim de aplicarem seus conhecimentos. Pois explica que “quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana Tardif (2000, p.18).

Na sequência cita dois problemas que este “modelo aplicacionista” apresenta: “Primeiro problema: ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores.” Tardif (2000, p.19). Ou seja o conhecimento é baseado em disciplinas que não apresentam relações entre si, visto que são independentes e de curta duração. Também o método disciplinar é baseado no objeto conhecimento e não no objeto ação, logo, têm pouca influência sobre os alunos. “Segundo problema:

esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” Tardif (2000, p.19).

Tardif (2000, p.6) relata que a profissionalização do ensino e a formação para o ensino estabelece um “movimento quase internacional”, no qual a “questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização” Para melhor compreensão Tardif (2000, p.7-8) define a profissionalização “como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.”

Outro autor de referência internacional que contribui na formação de professores é o português Antônio Nóvoa, seus livros – Os professores e sua formação, Profissão professor, Vidas de professores –, editados em 1992 em parceria com especialistas portugueses e estrangeiros, inauguraram novos caminhos à reflexão e à pesquisa no âmbito da formação docente.

Ao se referir a profissionalização de professores, esse autor confere à sua formação um valor importante na construção de “uma nova profissionalidade docente”, e diz ainda que “esta etapa decisiva do processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro, a organização de um controlo estatal mais estrito [...] Nóvoa (1995, p.18). Neste quesito complementa que

Historicamente, a identidade profissional dos professores constituiu-se a partir de uma separação e independência das comunidades locais. Portugal foi um dos primeiros países a conceder o estatuto de “funcionário público” aos mestres e aos professores régios, na sequência das reformas pombalinas do final do século XVIII. O processo de profissionalização do professorado fez-se sob a tutela

do Estado, ainda que não se deva ignorar o papel desempenhado pelos movimentos associativos desde as décadas iniciais do século XIX/ (Nóvoa, 2002, p. 21).

Com relação a formação de professores Nóvoa (1995, p. 26) destaca sua função estratégica na sociedade “aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”. No decorrer da história a formação de professores tem transitado entre modelos acadêmicos, centralizados nas instituições e em conhecimentos “operacionais”, e exemplos práticos, centralizados nas instituições de ensino e em “métodos aplicados” Nóvoa (1995, p. 26). Se faz necessário superar esta divisão, de modo que a formação deve ter como ponto cardeal o desenvolvimento do professor enquanto sujeito e enquanto profissional que trabalha num coletivo, pois para Nóvoa (1992, p.25):

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

Nóvoa é um brilhante pesquisador que sempre participa dos grandes debates educacionais e busca acompanhar as mudanças relativas ao setor educacional. Nos últimos anos entra em cena um tema polêmico sobre as políticas educativas, as formas de privatização da educação como: a terceirização e parcerias público-privadas onde a educação aparece como uma grande oportunidade de negócio. Empresas e grupos de capital privado identificam na educação um mercado a ser explorado, os itens

a venda são serviços educacionais, consultorias, trabalhos de terceirização, elaboração de políticas educacionais e treinamento para professores, a respeito do qual Nóvoa (1999) comenta que:

Na Europa, os 4 milhões de professores constituem um “mercado” altamente cobiçado. Não espanta, por isso, que a coberto dos mais diversos argumentos (racionalização, eficácia, flexibilidade, excelência etc.) esteja, simultaneamente, a dismantelar as escolas superiores e universitárias de formação de professores e a tentar colocar sob “gestão privada” a oferta de formação dos centros de professores. Num e noutro caso, as grandes palavras servem para ocultar interesses concretos. Ainda há pouco tempo, o ministro da Educação Nacional do governo socialista francês afirmava que era necessário “instilar no sistema de ensino o espírito de empresa e de inovação”, considerando que a educação “será o grande mercado do século XXI”. (Nóvoa 1999, p.14-15)

Valorizando a rotina pedagógica e debatendo a respeito a relevância que as “histórias de vida” podem adquirir nas pesquisas sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino, António Nóvoa tem buscado instigar, os professores, a refletir sobre sua trajetória profissional, sobre como percebem a relação entre o profissional e o pessoal, sobre a evolução no decorrer de sua carreira.

Muitas são as contribuições deste autor para a formação de professores, porem já é hora de começarmos a concluir, e o faremos comentando sobre o “desenvolvimento profissional para produzir a profissão docente”, afirma Nóvoa (1992, p. 27): “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma posição que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Considerações finais

A intenção deste trabalho foi tão somente em sistematizar e interpretar os trabalhos examinados, de acordo com alguns traços unificadores. Assim como primeiro ponto convergente temos o uso das tecnologias que é considerado por Demo (2004) e Perrenoud como uma ferramenta que auxilia o trabalho do professor.

Outra questão que ganha visibilidade neste contexto é a função estratégica da pesquisa salientada pelos autores Demo (2004) e Freire (1996) a qual aparece como característica imprescindível na formação e na prática cotidiana do professor.

Uma competência abordada por Perrenoud (2000) e compartilhada por Tardif e Lessard (2005), é o trabalho em equipe, esses autores citam diversas razões para acrescentar a cooperação no cotidiano escolar. Visto que com as transformações vivenciadas no contexto escolar outros profissionais do setor médico-pedagógico ou médico-social passam a intervir na escola, também a divisão do trabalho pedagógico ao ser ampliada, demanda a capacidade do trabalho em equipe que deve ser estimulada desde o início da formação do professor.

O próximo ponto convergente é destacado por Tardif (2000) e Nóvoa (1995), a profissionalização que se constitui numa fase essencial do processo de profissionalização e na constituição da profissionalidade docente.

O conceito de professor reflexivo surge como próximo ponto em nossa reflexão, se caracterizando como uma ideia muito utilizada nas pesquisas na área de formação de professores. Assim é um conceito abordado por diversos autores, porem nos limites deste trabalho selecionamos a contribuição de Pereira

(2000): que relaciona a questão do professor reflexivo a atividade de pesquisa como um fator de suma importância.

As pesquisas destes autores, além de contribuírem para as discussões mais recentes a respeito da formação de professores, propõe questões que ajudam a repensar a realidade presente.

Referências

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FELDMANN M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 1996. Ed.29

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MCCULLOCH G. **História da educação e formação de professores**. Brasileira de Educação, vol. 17, n.49, p. 121-132. Jan/abr. 2012.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa.** In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos da ANPED**, 5: 103-118, set. 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em <http://edua.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413_24782000000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 set. 2022.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 8ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

INSERÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ

Francisco Antonio de Sousa Rodrigues

Mestre em sociobiodiversidade e tecnologias sustentáveis (UNILAB)

E-mail: francisco02rodrigues@gmail.com

Ana Luiza de Oliveira Castro

Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFC)

E-mail: al.oliveiracastro@gmail.com

Heitor Carvalho Guedes

Estudante do Curso de História (UniCesumar)

E-mail: heitorcarvalhoguedes140@gmail.com

RESUMO

A escrita deste estudo tem como objetivo descrever os potenciais desafios relativos às etapas formativas, numa ação comum dos Agentes de Gestão da Inovação da Educação- AGI, para apoiar professores do ensino médio em busca do processo de aprimoramento do uso das Tecnologias Digitais Informação e Comunicação- TDIC, para o pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas, com foco nas melhorias do processo de ensino, por meio de momentos formativos de aprendizagem. Este estudo trata-se de uma revisão de literatura, permeado para a construção de conhecimentos de forma colaborativa e integrativa sobre a atuação de professores sem vivência do uso das TDIC, como ferramentas de apoio pedagógico. Para isto, foram utilizados estudos já publicados, como: artigos, teses, dissertações e revistas online. Nesse sentido, os problemas de pesquisa que suscitam o presente projeto são: como os AGI têm contribuído com o processo de construção do conhecimento dos professores do ensino médio nas escolas estaduais do Ceará, quanto a utilização das tecnologias digitais, no campo da educação? Como os professores avaliam as estratégias metodológicas para a utilização das TDIC como ferramenta de construção do conhecimento? Diante disso, é compreendido em partes que a utilização das tecnologias digitais foi uti-

lizada para manter o ritmo de estudo, e isso se tornou um grande desafio para os educadores e pais de alunos. Tendo em vista que manter os alunos concentrados durante as aulas no ambiente remoto se tornou uma grande dificuldade para os professores, pois geralmente os estudantes do ensino médio são bastante interativos e inquietos.

Palavras-chaves: Tecnologias digitais. Formação de professores. Ensino híbrido.

Introdução

No atual contexto contemporâneo, a prática de atuação do professor passou a exigir a adoção de novas formas de dinamização para preparar os estudantes do ensino médio no sentido de enfrentar os desafios profissionais e possibilidades de formação no ensino superior. O professor na contemporaneidade deixou de ser o único detentor do saber, cujo papel era meramente transmitir conteúdos expositivos, para administrar uma nova gama de conhecimentos presentes no novo contexto educacional, frente ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDIC.

Com as novas necessidades de interação com as tecnologias, como meio de interação humana, o professor necessita ter como fio condutor o diálogo com a nova da realidade existente, na qual se destaca o desenvolvimento de planos diários inovadores, enfatizando uma nova revolucionária tentativa de desenvolver hábitos de pesquisas nos docentes, considerando o propósito de contribuir com as iniciativas de inserção de uma nova linguagem a ser integrada nas escolas, no sentido de desenvolver novas perspectivas de ressignificar os saberes em suas diferentes dinamicidades.

Cabe ressaltar que essas ferramentas se tornaram uma alternativa muito importante diante dessa realidade da pandemia da Covid-19, descoberta em 2019, em Wuhan, na China, sendo considerado um grande problema de saúde já vivenciado no século XXI e, se alastrando rapidamente pelo mundo no início do ano de 2022. Com avanço da pandemia, incidiu a necessidade das Instituições de Ensino- (IE), adotar medidas de segurança sanitária, com o objetivo de combater a disseminação dos avanços da Covid-19, a principal medida adotada foi a suspensão das aulas presenciais.

Com as salas de aulas fechadas, as TDIC passaram então a compor novos rumos da educação através do ensino remoto, a partir da utilização de plataformas virtuais de aprendizagem, de modo a contribuir com a necessidade de continuidade do ensino durante o período de isolamento social, a fim de minimizar os impactos trazidos pela pandemia para o cenário da educação.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC desenvolveu o mecanismo de apoio de apoio às escolas estaduais do Ceará para contribuir com a implementação de práticas inovadoras na educação híbrida, criando a sistematização de um novo profissional: os Agentes de Gestão da Inovação Educacional- AGI que possuem o objetivo de contribuir na construção de uma base educacional que incorpore novos valores e repertórios didáticos, no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação- CREDES, com o objetivo aprimorar os conhecimentos pedagógicos aplicados na educação para apoiar os professores.

Com a perspectiva de promover a implementação de políticas voltadas para a qualificação de profissionais da educação para o uso de tecnologias, no contexto de atuação dos docentes

de instituições públicas de ensino médio. Visto que no período atual, na era das TDIC, é praticamente impossível pensar o contexto educacional sem a utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, já que faz parte do cotidiano de uma grande parte da sociedade.

Após decretar a suspensão das atividades educacionais, a SEDUC, implantou o plano de promover ações formativas planejadas com a finalidade de concretizar os desdobramentos do plano tático do ano letivo de 2021, tendo como perspectiva a adoção de práticas pedagógicas idealizadas com a finalidade de promover o apoio às escola e aos docentes no processo de implantação do ensino remoto/híbrido. Compreendendo, também, as desigualdades de acesso às ferramentas tecnológicas, a secretaria de educação atuou em frente à rede escolar para apoiar os professores que passaram a adotar o uso das TDIC em suas aulas dentro de um curto período de tempo de adaptação.

Em meio a este cenário, os bolsistas AGI, deparam-se com o desafio de consolidar ações pedagógicas, numa ação conjunta, em prol da mobilização de contribuir com o apoio dos professores com dificuldades com o uso das tecnologias como instrumentos utilizados para atender as necessidades da acessibilidade e da informação no contexto da educação.

Nesse sentido, os problemas de pesquisa que suscitam o presente projeto são: como os AGI têm contribuído com o processo de construção do conhecimento dos professores do ensino médio nas escolas estaduais do Ceará, quanto a utilização das tecnologias digitais, no campo da educação? Como os professores avaliam as estratégias metodológicas para a utilização das TDIC como ferramenta de construção do conhecimento?

Nesta visão, evidencia-se a necessidade e gerar conhecimentos da utilização das TDIC, sobretudo na sua utilização para

fins pedagógicos, de forma que a utilização das tecnologias digitais possui um potencial motivador para repensar os discursos pedagógicos envolvidos no processo de ensino, compreendendo melhor os fatores incorporados dentro e fora de sala de aula.

Além disso, verifica-se a necessidade de compreender a percepção de que é necessária a formação de professores, especialmente sobre o uso das TDIC no processo pedagógico, por meio dessas ferramentas que consubstanciam a relação do docente com os estudantes.

Desse modo é necessária a composição de informações sobre o desenvolvimento de práticas no cotidiano da instituição de ensino. Por outro lado, existem algumas características que favorecem a implementação desta proposta, dentre as quais podemos citar: os “websites”, ferramentas de alta qualidade para criar vídeos de animação contextualizados, envolvendo a utilização e o uso das tecnologias.

Devido essas reflexões, é preciso entender a relevância da utilização das tecnologias digitais nas diversas práticas sociais, incluído no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de promover inclusão digital dos docentes nas escolas estaduais do Ceará.

Concomitantemente, é de se pensar que essa sensibilização tenha reflexos na busca por melhorias do conhecimento por uma profunda ideia de inovação das competências pedagógicas, frente à adoção das TDIC na educação, permeada pelas competências desenvolvidas pelos AGI nas instituições escolares de ensino, considerando a transformação da prática pedagógica com a utilização das tecnologias digitais.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo descrever os potenciais desafios relativos às etapas formativas, numa ação comum dos AGI, para apoiar professores do ensino médio

em busca do processo de aprimoramento do uso das TDIC, para o pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas, com foco nas melhorias do processo de ensino, por meio de momentos formativos de aprendizagem.

Este estudo trata-se de uma revisão de literatura, permeado para e construção de conhecimentos de forma colaborativa e integrativa sobre a atuação de professores sem vivência do uso das TDIC, como ferramentas de apoio pedagógico. Para isto, foram utilizados estudos já publicados, como: artigos, teses, dissertações e revistas online.

Quanto à abordagem é de predominância qualitativa, por considerar mais adequada para analisar e obter resultados do questionamento proposto, uma vez que se considera mais adequada para a compreensão do tema. De acordo com o desenvolvimento do estudo, serão analisadas todas as informações coletadas e selecionadas, com o propósito de responder aos objetivos propostos pelo estudo.

Desenvolvimento

A sociedade moderna tem presenciado a dinamização da popularização das tecnologias e acesso rápido às informações. Por conseguinte, as novas tecnologias vêm sendo pluralizadas no contexto da educação no século XXI. (CAVALCANTE, 2017). Ainda de acordo com o autor, percebe-se facilmente que na era da informação, as tecnologias digitais possuem características profundas no fazer pedagógico dos docentes, visando a obtenção de qualidade no cenário da educação.

Nesse contexto, é importante colocar que a utilização das TDIC trouxe para o cotidiano educacional a possibilidade de promoção de uma nova postura dos professores frente ao proces-

so de aprendizagem dos alunos. Entretanto, foi preciso produzir novas metodologias com criatividade, espírito reflexivo e crítico para compartilhar o conhecimento de uma forma diferenciada, principalmente com o reconhecimento ético para o exercício cidadão na sociedade. (CAVALCANTE, 2017).

Por conseguinte, a maioria dos professores do ensino médio ainda encontram grandes desafios de como lidar com as novas formas de aprendizagem a partir da formulação de estratégias metodológicas, por meio da aplicabilidade das tecnologias digitais disponíveis, a ponto de mobilizar os estudantes para um novo horizonte cotidiano.

Diante dessa realidade, é necessário o reconhecimento por parte dos professores da necessidade de adoção de novas práticas pedagógicas dentro da sua área de atuação. Contudo, os novos insumos tecnológicos devem ser utilizados de modo que possibilite o desenvolvimento de um espaço que proporcione estímulos nos estudantes e promova ações interativas e colaborativas, a partir da disponibilização de informações e novas formas de aprendizagem. De acordo com Alvarenga, Lemos e Neto (2012, p. 208).

É em meio a esse universo de divergências culturais e tecnológicas, com limitações financeiras e estruturais, que a proposta de utilizar as tecnologias digitais surge como uma ferramenta que abarque o público alvo e propicie ao docente as condições de contribuir para a formação e consolidação dos saberes.

Além disso, é possível perceber que a diversificação do uso das tecnologias digitais no cenário da educação tem contribuído com o rompimento da imagem tradicional do professor em que era referenciado como o único detentor do saber, que transmitia

o conhecimento baseado na adoção de uma metodologia tradicional, sem possibilitar aos estudantes uma abertura diversificada de informações dentro e fora de sala de aula. De acordo com Cavalcante (2017, p. 17);

Embora esteja bem difundida nas Diretrizes Curriculares a questão da integração das TDIC ao currículo, ainda nos deparamos com escolas com seus currículos não atualizados e descontextualizados, deixando assim de despertarem para a relevância da inserção das novas formas de aprender e da construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, Branco, Adriano e Zanatta (2020, p. 1), ressaltam que, “estamos diante de uma época marcada por grandes e rápidas transformações a partir da intensificação da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)”. Além disso, é importante ressaltar que a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino, possibilita o desenvolvimento de uma abordagem interativa e dinâmica, que se apresentam como importantes meios para o desenvolvimento do fazer pedagógico dos docentes.

A esse respeito Branco; Adriano; Zanatta (2020, p.330) destacam que, “para muitos professores e equipes gestoras, os desafios que se apresentam à escola precisam ser encarados, tendo nas TDIC importantes meios para proporcionar mais dinamicidade e qualidade no processo de ensino e aprendizado”. Diante desse cenário, não podemos negar que um dos maiores desafios para a educação consiste em promover a superação dos desafios, da chamada revolução da cultura digital, cujos reflexos estão presentes no perfil dos alunos. (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020).

De maneira geral, para que as tecnologias sejam trabalhadas com objetivo de promover melhorias nas práticas peda-

gógicas, requer o reconhecimento da importante missão que as escolas têm na missão de acolher adequadamente as TDIC, por que hoje esses equipamentos estão cada vez mais acessíveis no contexto atual da população em geral. Nesse sentido, Cavalcante (2020, p.30), argumenta que;

Há necessidade da mudança de paradigmas e quando se trata de mudanças, nem sempre é fácil lidar com elas, principalmente dentro do ambiente escolar onde há um grande número de pessoas envolvidas. As formações continuadas diferenciadas talvez possam ser o caminho para a realização de tais mudanças tão necessárias, pois a postura a ser adotada pelos profissionais da educação em relação aos recursos e ambientes de aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais que precisam ser condizentes e estar em plena sintonia com as novidades contemporâneas e demandas sociais.

Com base nessa compreensão, não podemos deixar de ressaltar que os professores são considerados eternos aprendizes, devendo assim assumir o desafio de aprender a manusear os recursos tecnológicos com a finalidade de adequar a sua prática pedagógica, assumindo assim o papel de investigadores das novas metodologias para serem implantadas dentro das salas de aulas. Por isso, “[...] a formação docente precisa privilegiar a aquisição de competências e habilidades que sejam capazes de proporcionar a compreensão, utilização, produção crítica para a utilização das TDIC por parte dos professores”. (CAVALCANTE, 2017, p.34).

A esse respeito Branco, Adriano e Zanatta destacam que;

[...] embora houvesse grande empenho em trazer para o novo cotidiano escolar variadas formas das TDICs voltadas ao ensino, ainda hoje é possível encontrar professores, graduandos de licenciaturas e demais profissionais da educação muito inseguros quanto à prática

pedagógica construída a partir das tecnologias. Somado a isso, ou melhor, antes dessa questão imposta de adaptar o ensino perpassando-o pelas vias do digital, foi percebido que havia uma questão anterior a essa que diz respeito ao letramento digital do professor. Se o profissional da educação tem dificuldades e inseguranças quanto ao domínio de ferramentas digitais básicas, certamente estas repercutirão em sua prática pedagógica.

Levando em consideração esse cenário, o ensino foi uma etapa da educação que passou por notórios impactos decorrentes do afastamento das atividades educacionais presencial. Tais desafios impactaram no ritmo de estudo fora do ambiente da sala, tendo em vista que isso implicou na utilização de um modelo educacional remoto, como saída emergencial para manter o processo de aprendizagem, através da utilização de meios digitais para ministrar aulas.

Considerações finais

Compreende-se que diante dessa realidade, em partes a utilização das tecnologias digitais foi utilizada para manter o ritmo de estudo, e isso se tornou um grande desafio para os educadores e pais de alunos. Tendo em vista que manter os alunos concentrados durante as aulas no ambiente remoto se tornou uma grande dificuldade para os professores, pois geralmente os estudantes do ensino médio são bastante interativos e inquietos.

Diante disso, é concluído que a necessidade de promover o direcionamento prático dos professores sem vivência do uso das TDIC, como ferramentas de apoio se tornou uma necessidade permeada para a construção de conhecimentos de forma colaborativa e integrativa.

Referências

ALVARENGA, Mariana Monteiro Soares Crespo de; LEMOS, Suely Fernandes Coelho; RANGEL NETO, Aristóteles Batista. O uso das TDIC no processo de construção do conhecimento dos estudantes do PROEJA, do Instituto Federal Fluminense – Campus Campos Guarus. **Educação e Cultura Contemporânea**, [S.L.], v. 18, n. 52, p. 202-219, 2021. GN1 Genesis Network. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210011>. Acesso em 5 ago. 2022.

BARRETO, Maria Auxiliadora; AIELLO-VAISBERG, Tania. Escolha profissional e dramática do viver adolescente. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 107-114, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822007000100015>. Acesso em 4 de ago. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; ZANATTA, Shalimar Calegari. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da covid-19. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 328, 30 dez. 2020. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nesp2p328-350>. Acesso em 5 ago.2022

CAVALCANTE, Josineide de Lira Soares. **Inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação em escolas públicas de ensino médio de Petrolina- PE**. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Gestão nas Organizações Aprendentes, Centro de Educação/Centro de Ciências Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9687/2/arquivototal.pdf>. Acesso em 1 ago. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PEREIRA, Lidia Noronha; FERREIRA, Maria Olívia Silva. DIGITAL LITERACY AND PEDAGOGICAL PRACTICE: an approach on the importance of continuing education in education. **SciELO**, [S.L.], p. 1-22, 21 mar. 2022. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/scielopreprints.3794>. Acesso em 3 ago. 2022.

VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea /Digital Technologies in Contemporary Education. **Id On Line Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 14, n. 50, p. 366-379, 30 maio 2020. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/idonline.v14i50.2443>.